

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

UNE EXPÉRIENCE D'INTERVENTION SOCIALE BASÉE SUR L'UTILISATION
DU CONTE : ÉTUDES DE CAS

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN TRAVAIL SOCIAL

PAR
NATHALIE ROBITAILLE

SEPTEMBRE 2010

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Ce mémoire représente une réalisation extrêmement enrichissante pour moi, tant au plan personnel que professionnel. Je suis particulièrement reconnaissante envers monsieur François Huot, mon deuxième directeur de recherche, qui a repris le flambeau pour m'accompagner et m'éclairer de ses judicieux conseils jusqu'à la toute fin de ce périple. Je tiens aussi à remercier mon premier directeur de maîtrise, celui qui m'a patiemment soutenue lors de l'articulation de ce projet, monsieur Jacques Hébert. Un merci tout spécial à madame Micheline Cloutier, assistante à la gestion de programme, pour son écoute et pour le soutien extraordinaire qu'elle apporte à tous les étudiants de la maîtrise. Je tiens également à remercier la fondation de l'UQAM et à la fondation Guy Marier-Bell pour leur soutien financier.

Je désire remercier de tout cœur, les vingt-trois élèves qui ont généreusement participé à cette recherche; sans eux et sans elles, le projet n'aurait jamais existé. Un merci tout spécial aux trois enfants qui, en me laissant entrer dans leur monde intime et en partageant leurs secrets, m'auront encore une fois permis de grandir. Je les porte en mon cœur. Je tiens également à remercier l'enseignante et la stagiaire en enseignement pour la précieuse collaboration fournie au moment de l'expérimentation terrain.

En terminant, je ne pourrais oublier mes proches, ceux dont l'influence a marqué mon parcours. Un immense merci à ma mère de quatre-vingt-sept ans qui m'a toujours soutenue dans mes projets les plus aventureux. Sans avoir terminé sa sixième année, elle m'a *enseigné* ce qu'il y a de plus essentiel à mon travail : la sensibilité à la souffrance humaine et la force d'accompagnement pour la soutenir. Merci à mon père, qui n'aura finalement pas vu la fin de ce mémoire, pour sa rigueur et son esprit d'analyse. Merci d'Jo. Merci à Pablo, ami fidèle de longue date et finalement, tendre merci à ma belle Nanouk.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX	vii
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION.....	1
1. LA SOUFFRANCE DES ENFANTS ET L'INTERVENTION SOCIALE	8
La souffrance des enfants en milieu scolaire	8
Une souffrance silencieuse	9
Une intervention sociale de moins en moins présente	11
Pour une réelle collaboration interdisciplinaire	13
Le projet d'intervention.....	15
Une intervention de groupe pour la rédaction de contes	16
Un suivi individuel d'accompagnement.....	16
La question de recherche	17
2. DE L'ART THÉRAPIE À L'INTERVENTION BASÉE SUR LE CONTE.....	21
L'art thérapie	23
Quand l'expression non verbale précède la parole	23
La création de l'enfant, l'amorce de la relation thérapeutique.....	24
Le conte comme support à l'intervention d'art thérapie.....	27
Le conte, médium universel des repères sociaux	27
L'émergence du sujet actif	28
L'exemple de la violence médiatisée.....	31
L'analyse structurale du conte	32
Des modèles d'intervention utilisant le conte	33
La co-invention du conte en thérapie.....	33
L'utilisation du conte traditionnel en art thérapie	34
L'approche collective en milieu scolaire	34
De l'art thérapie à la relation d'accompagnement	36
La mesure des progrès accomplis.....	39
L'estime de soi.....	39
Le pouvoir d'agir.....	41

3. MÉTHODOLOGIES D'INTERVENTION ET DE RECHERCHE.....	43
L'implantation du projet d'intervention.....	43
La phase de l'intervention	46
L'intervention de groupe, échantillon et déroulement	47
Le suivi individuel, échantillon et déroulement	48
La phase de recherche	49
L'évaluation réflexive de la pratique.....	49
L'étude de cas comme méthodologie de recherche	51
Instruments et procédés de cueillette de données.....	53
Au moment de l'intervention de groupe.....	53
Le conte comme outil de collecte d'information	54
Au moment du suivi individuel	55
Considérations éthiques.....	56
4. L'INTERVENTION DE GROUPE : DÉROULEMENT ET PREMIERS CONSTATS	59
Le déroulement des ateliers	59
Atelier 1 : introduction au projet et mise en place de la dynamique relationnelle.....	60
Ateliers 2, 3 et 4 : le conte en action.....	61
Ateliers 5 et 6 : structure du conte et pratique collective.....	62
Ateliers 7, 8 et 9 : la rédaction du conte.....	62
Atelier 10 : évaluation de la démarche	63
Les impacts de l'intervention de groupe	63
La participation.....	64
Identification aux personnages et expression du vécu des enfants	65
L'effet du groupe	69
Premier bilan de l'intervention de groupe.....	70
5. RÉSULTATS DES SUIVIS INDIVIDUELS (ÉTUDES DE CAS).....	72
Le déroulement du suivi individuel.....	72
Première étude de cas : Rosie	74
Observations lors de l'intervention de groupe	75
Le conte de Rosie	77
Points significatifs du suivi.....	78
Deuxième étude de cas : Sophie	81
Observations lors de l'intervention de groupe	82
Le conte de Sophie.....	83
Points significatifs du suivi.....	85
Première étude de cas : Miguel	87
Observations lors de l'intervention de groupe	87
Le conte de Miguel.....	91
Points significatifs du suivi.....	93

6. ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS	95
Le processus d'identification.....	95
Dans le cas de Rosie	96
Dans le cas de Sophie	100
Dans le cas de Miguel.....	103
Le processus de transfert et d'acquisition de compétences	105
Dans le cas de Rosie	105
Dans le cas de Sophie	107
Dans le cas de Miguel.....	111
Une première généralisation (analyse transversale)	112
La participation comme indicateur du renforcement du pouvoir d'agir.....	113
La projection identitaire et la verbalisation comme indicateurs du renforcement du pouvoir d'agir	114
L'acquisition de compétences et la résolution de problèmes comme indicateurs de renforcement du pouvoir d'agir.....	116
La facilitation de la relation d'accompagnement par l'utilisation du conte.....	118
Retour sur la question de recherche.....	122
CONCLUSION.....	124
Les principaux constats de l'étude.....	125
Les limites de cette étude.....	128
Quelques perspectives pour le futur.....	129
ANNEXES.....	132
Annexe A : Grille d'observation pour l'intervention individuelle	132
Annexe B : Formulaire de consentement	134
Annexe C : Lettre à la mère de Rosie	137
Annexe D : Lettre aux parents de Sophie	139
Annexe E : Lettre aux parents de Miguel.....	141
Annexe F : Formulaire d'évaluation par les participants	143
Annexe G : La structure du récit	144
BIBLIOGRAPHIE	145

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
5.1 Autoportrait de Rosie lors du premier atelier de groupe.....	76
5.2 Dessin de Rosie représentant la partie préférée de son conte : l'adoption du petit lapin par Tania.....	80
5.3 Dessin de Sophie lors du premier atelier de groupe : Sophie entre son piano et sa mère.....	83
5.4 Dessin de Sophie représentant la partie préférée de son conte : Sophie grimpant sur la clôture pour aller sauver le chat.....	86
5.5 Dessin de Miguel lors de l'atelier 1 : La tête d'un animal fixant féroceement une console vidéo.....	89

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 Question principale de recherche et questions secondaires	19
4.1 Les dix ateliers de l'intervention de groupe	60
4.2 Indicateurs d'expression du pouvoir d'agir des enfants	64

RÉSUMÉ

Dans la mouvance de l'art thérapie, plusieurs auteurs affirment que le recours à un médium artistique (peinture, sculpture, théâtre, création média, écriture) favorise, par un détour symbolique, la verbalisation des émotions, l'utilisation des ressources intérieures pour la résolution de problèmes et le développement d'une meilleure estime de soi. Ce mémoire présente les résultats d'une expérimentation de l'utilisation du conte créé par des enfants dans le cadre d'une intervention de suivi psychosocial en milieu scolaire. Cette intervention novatrice a été faite auprès d'enfants qui démontrent des symptômes d'une souffrance émotionnelle importante et d'un manque important de confiance en eux.

Cette étude désirait explorer et découvrir comment l'utilisation d'un conte d'auteur pouvait faciliter la verbalisation d'émotions difficiles, favoriser le développement des compétences sociales et ainsi renforcer le pouvoir d'agir de l'enfant. De caractère ludique, le conte a été utilisé dans le cadre d'une intervention et d'un accompagnement basés sur les orientations et méthodes de l'art thérapie et des approches basées sur l'humanisme.

Le projet d'intervention qui a donné lieu à cette recherche s'est déroulé en deux étapes principales. Une intervention de groupe a permis de familiariser vingt-trois enfants de quatrième année avec l'imaginaire des contes, les processus d'introspection et de verbalisation, quelques techniques d'écriture et de structuration d'un récit et s'est terminée par la rédaction de leur récit. Puis, trois enfants ont été suivis sur une base individuelle. L'exploration de la question de recherche, sur les potentialités de l'utilisation du conte comme support à une intervention psychosociale, s'est principalement faite au moyen d'une méthodologie de recherche basée sur l'étude de cas.

Les résultats obtenus permettent de voir comment le conte rédigé par l'enfant facilite le travail d'intervention. Le conte a également favorisé la verbalisation de difficultés et de préoccupations importantes chez deux des trois enfants suivis. Le troisième enfant était trop perturbé pour s'ouvrir suffisamment dans le laps de temps prévu pour l'intervention. Toutefois, son conte raconte symboliquement et de manière éloquente, sa solitude et son désir de s'épanouir. L'analyse du contenu des rencontres fait donc ressortir plusieurs liens entre les émotions refoulées par les enfants et leur récit imaginaire, fournissant ainsi un support au suivi social et à des interventions de dépistage.

L'expérimentation révèle donc que l'intervention de groupe prépare l'enfant au suivi individuel et que le conte s'avère un *outil* qui facilite l'intervention psychosociale et qui renforce le pouvoir d'agir du sujet. Cette intervention d'inspiration interdisciplinaire est bénéfique aux enfants qui connaissent des problèmes d'ordre affectif ou scolaire. Le mémoire se termine par l'examen de la pertinence de suivis à plus long terme qui permettraient de parcourir d'autres avenues ouvertes par le conte et sur la possibilité d'utiliser le conte dans le contexte de rencontres familiales.

Mots clés : art thérapie, conte, travail social, enfants, pouvoir d'agir, empowerment

INTRODUCTION

« Nous savons désormais que nous ne savons pas »
(Bourgeault, 2004 :103)

Ce mémoire origine d'un projet d'écriture de contes que j'ai développé et animé pendant trois années consécutives auprès d'enfants du primaire.¹ A cette époque, l'intervention visait principalement le renforcement de *l'estime de soi* des enfants ainsi que, de manière secondaire, le développement de leurs compétences scolaires. La collaboration d'une travailleuse sociale lors de la dernière année du projet, a permis de mettre en lumière un élément très intéressant : comment le contenu imaginaire du conte de l'enfant pouvait lui permettre l'expression de sentiments refoulés ou bien, donner à l'intervenante des pistes donnant accès à ces sentiments et émotions. Trois enfants qui bénéficiaient d'un suivi régulier de la travailleuse sociale et qui avaient participé au projet ont utilisé leur conte pour parler de leur réalité. Par exemple, une fillette a confié être un peu *la méchante souris* de son conte et a désiré en réécrire la conclusion pour l'orienter vers une fin plus heureuse; soit la résolution du conflit imaginaire. La travailleuse sociale pensait alors que le conte présentait de façon symbolique plusieurs éléments de la dynamique familiale de l'enfant qui, d'elle-même, établissait des liens avec sa situation.

Ceci confirmait une intuition à l'effet que ces contes reflétaient des émotions profondes qui étaient présentes chez l'enfant. Par exemple, une fillette silencieuse, au visage toujours sérieux participait aux ateliers. Parfois une ébauche de sourire apparaissait sur son visage mais la plupart du temps elle complétait les activités et s'appliquait à l'écriture avec une concentration intense. Peu de temps avant la fin du projet, l'enseignante confiait à l'équipe que la mère de la fillette était atteinte d'un cancer incurable. Pourtant, son conte était très original, joyeux et animé : il racontait l'histoire d'un petit phoque gris qui, voulant surmonter ses peurs, décidait de partir en voyage dans le fleuve Saint-Laurent. Il annonçait sa décision à sa maman en lui disant « *de ne pas s'inquiéter, qu'il était assez grand maintenant* ». La maman, malgré son inquiétude, laissait son petit phoque partir tout en lui rappelant de faire bien attention.

¹ Il s'agit du projet Conte et estime de soi. J'ai coordonné et animé ce projet en tant qu'intervenante sociale et communautaire pour les années scolaires 2002-2003, 2003-2004 et 2004-2005.

Deux ans plus tard, au moment d'une analyse plus poussée de ce conte dans le cadre d'un cours d'art thérapie auprès des enfants, il devenait possible de comprendre que la fillette tentait peut-être, de manière inconsciente, de sécuriser et de réconforter sa mère qui était probablement très inquiète de laisser grandir sa fille seule, sans pouvoir la protéger et l'accompagner. Imaginons un instant que la mère ait pu voir sa fille monter sur scène, déguisée en petit phoque gris, plus forte qu'elle ne l'avait jamais été durant le déroulement du projet et procéder à la lecture de son récit. Entendre ce message d'amour aurait peut-être réconforté, un tant soit peu, le cœur dévasté de cette mère décédée peu de temps avant la lecture publique. Avec la distance, la peine, déguisée en force, et la grande sensibilité qui se dégageaient du conte d'une enfant qui souffrait en silence deviennent évidentes. Impossible de s'empêcher de penser comment il aurait pu être bénéfique d'utiliser ce conte et la douceur du détour symbolique pour soutenir la fillette, si elle l'avait désiré, dans cette dure épreuve de deuil appréhendé, puis vécu. C'est à ce moment-là que la décision d'étudier de manière approfondie les liens entre les récits imaginaires rédigés par des enfants et les émotions qui les habitent s'est clarifiée. L'idée apparaissait porteuse d'espoir pour le développement d'une pratique d'intervention en travail social qui pourrait permettre de mieux soutenir les enfants.

Et voilà, en quelques paragraphes, la trajectoire qui a mené peu à peu au choix comme objet d'étude de ce mémoire la description, la documentation et l'évaluation du potentiel d'un projet utilisant le conte comme *outil* principal d'une démarche d'intervention sociale. Au cours de l'hiver 2008, vingt-trois élèves de quatrième année d'une école située dans un quartier populaire du nord de Montréal, ont bien voulu s'engager dans le projet Conte et intervention sociale. La première phase de l'intervention s'est déroulée avec l'ensemble d'un groupe classe. Par l'entremise des contes, les élèves ont expérimenté un processus d'introspection et de verbalisation pour finalement être dirigés graduellement vers l'écriture de leur conte. Lors de la deuxième phase de l'expérimentation et selon des critères précis, trois enfants du groupe ont été choisis pour participer à un suivi individuel. Par ces rencontres, il s'agissait de voir comment le conte rédigé par l'enfant se révélait un outil d'intervention favorisant, entre autres choses, la verbalisation d'émotions habituellement difficiles à exprimer.

Mais au-delà du conte et de ses vertus thérapeutiques qui semblaient évidentes, le désir de réaliser cette recherche était motivé par une toute autre raison : celle de développer une pratique

d'intervention qui permettrait une intervention efficace et un soulagement réel de la souffrance vécue par les enfants. Cette souffrance côtoyée dans les écoles primaires et la piètre estime de soi qui l'accompagne demandent une attention immédiate et intensive : il importe de travailler avec ceux et celles qui, dès leur jeune âge, commencent leur voyage dans la vie avec un sac rempli de cailloux sur le dos et de la souffrance plein le cœur. Cette souffrance est bien palpable chez les enfants qui ne réussissent pas sur le plan académique. Essuyant échec après échec, ils vivent quotidiennement avec une honte tenace. Leur estime de soi se retrouve souvent au plus bas et leur potentiel disparaît insidieusement puisque qu'ils deviennent convaincus qu'ils n'en ont pas. Les problèmes scolaires ne sont parfois que la conséquence de blessures plus profondes, celles pour qui le système scolaire n'a malheureusement pas toujours les moyens ni les ressources de dépistage et d'intervention. Au-delà d'un support à la mission institutionnelle de scolarisation et d'un contrôle des comportements déplacés, il existe à la fois un besoin et une place pour une intervention en travail social pour apporter un soutien global aux enfants qui éprouvent des souffrances émotives importantes.

De plus, les enfants sont en général peu loquaces et souvent réfractaires à une intervention thérapeutique traditionnelle et à un échange essentiellement basé sur la parole et le dialogue. Malgré le débat sur ses possibilités limitées d'utilisation dans un contexte juridique, une intervention supportée par le recours à des poupées anatomiquement correctes auprès d'enfants ayant vécu des situations d'abus sexuel reste un exemple des tentatives de contourner le problème de l'expression langagière. (Haesevoets, 2000) Plus près de l'univers du jeu, le conte s'apparente davantage à la personnalité intrinsèque de l'enfant, ce qui justifie son utilisation comme instrument central de l'intervention. Il serait également intéressant de voir comment cette création issue de l'imaginaire de l'enfant, pourrait améliorer la relation thérapeutique engagée auprès de celui-ci.

Voilà pourquoi, le projet Conte et intervention sociale, tout comme son ancêtre Conte et estime de soi, priorisait une approche visant à redonner confiance à l'enfant, à mobiliser ses compétences sociales, personnelles et scolaires et ainsi à libérer son plein potentiel. En effet, l'approche utilisée lors du projet voulait encourager l'autonomie de pensée des enfants dans une perspective non compétitive et où le processus est plus important que l'atteinte d'objectifs de tâche. Il apparaissait donc important de réserver une partie importante du mémoire à la

description du processus et du type d'animation mis de l'avant pour favoriser la réflexion, l'analyse et, par conséquent, le pouvoir d'agir de l'enfant.

Puis, suite au non-renouvellement de la subvention du projet Conte et estime de soi, il devenait évident que l'expertise cumulée lors de ces trois années du projet pouvait disparaître comme fumée après l'incendie. Dans un contexte où la reddition de comptes, l'efficacité et la productivité sont de plus en plus en demande de la part des bailleurs de fonds, comment espérer que les travailleuses communautaires puissent conserver des traces de leur action tout en intervenant? Ainsi, plusieurs interventions issues du milieu connaissent parfois une fin brutale lorsque la mode des programmes change. L'alternative devient alors de se responsabiliser et d'investir deniers et énergies dans une documentation, une modélisation et potentiellement dans une théorisation de la pratique sociale en retournant sur les bancs d'école et en espérant ainsi pouvoir continuer à développer la qualité de l'action et également, sa légitimation.

C'est à partir de cette réflexion que la décision d'entreprendre ce projet de recherche a émergé. L'idée du développement d'une pratique réflexive (Schön, 1994) se situe à l'origine de la démarche de consolidation et de modélisation d'une pratique d'intervention. Dans un contexte social plus large, cela reste cependant insuffisant. Zuniga (2007) souligne l'importance de développer un *savoir-dire* qui inclut également un *savoir-expliquer*, un *savoir-justifier* et un *savoir-défendre* pour que l'intervention ne demeure pas muette et silencieuse. L'action qu'il suggère résume bien ce que plusieurs intervenantes, tant du milieu communautaire qu'institutionnel, aimeraient avoir la possibilité de faire pour ainsi participer davantage à la détermination leur agir professionnel.

Si l'acteur veut s'affirmer, faire de son mieux pour défendre son travail et pour baser des revendications sur son expérience acquise, il lui faut développer sa parole — une parole qui soit fondée sur son expérience, mais qui soit aussi une communication efficace, qui tienne compte des interlocuteurs et qui réussisse à expliquer son expérience, à la rendre compréhensible à ceux qui lui sont extérieurs. (Zuniga, 2007 : 126)

Selon Bourgeault (2004), la théorisation et les modèles d'intervention qui en découlent sont trop souvent développés par des experts et des chercheurs extérieurs aux situations étudiées. Il est assez vrai que plusieurs programmes sont parachutés d'en haut, irritant ainsi plusieurs praticiens

des milieux institutionnels et communautaires. A l'opposé, comme plusieurs mémoires réalisés par des collègues de la maîtrise en travail social, cette démarche a emprunté un parcours inverse en s'inspirant d'abord de la pratique terrain puis, en l'enrichissant d'un savoir théorique. Pour assurer la rigueur de la démarche, plusieurs moyens et méthodes ont été utilisés afin d'enrichir les études de cas et de documenter le processus d'intervention puis, de recherche. Entre autres, un journal de bord, des enregistrements vidéo et audio ainsi que les observations des collaboratrices ont permis de colliger de multiples informations permettant un examen approfondi du phénomène à l'étude.

D'autre part, cette recherche se situe à la frontière de deux mondes, celui de la pratique et celui de la recherche, univers qui ne sont pas toujours faciles à réconcilier (Groulx, 1994). Tout ceci en fait une démarche fondamentalement hybride qui fera appel à des éléments provenant de ces deux mondes, avec comme objectifs de tenter de construire quelques ponts. C'est pourquoi une méthodologie de recherche basée principalement sur l'étude de cas a été utilisée. Ceci a permis de mettre en évidence le potentiel clinique du suivi individuel tout en préservant l'aspect recherche de ce mémoire de maîtrise en travail social. Selon Gerring (2007), les recherches procédant avec une méthodologie d'étude de cas sont souvent jugées comme n'étant pas assez rigoureuses et sont donc souvent peu appréciées et mal comprises. Toutefois, il souligne le paradoxe existant, en notant que ces recherches constituent une large proportion des sciences sociales et contribuent considérablement à la connaissance dans notre monde. « How can we make sense of the profound disjuncture between the acknowledged contributions of this genre to the various disciplines of social science and its maligned status within these disciplines? » (Gerring, 2007 : 8)

Mais, le plus important demeure le bien-fondé de la recherche et les retombées qu'elle pourra engendrer. Il est important que ce type d'intervention interdisciplinaire se développe et se concrétise davantage sur le terrain afin d'agir directement sur la souffrance des enfants. Les retombées seront aussi profitables pour la société, puisqu'en soutenant ainsi les plus petits peut-être arriverons-nous à éviter que certains d'entre eux se retrouvent plus tard étiquetés comme délinquants, comme ceux que personne ne désire voir « semer le trouble » dans une classe ou traîner dans les rues de leur quartier. Ce type de projet d'intervention ne règlera pas tous les problèmes d'un coup de baguette magique, mais il pourra soutenir l'effort de plusieurs

enseignantes et intervenantes scolaires qui tentent, du mieux qu'elles le peuvent, d'apporter de la lumière en même temps que des connaissances aux enfants « inadaptés » et à tous les autres. C'est donc le système scolaire et le système de santé et des services sociaux qui en travaillant de façon congruente détermineront la pertinence sociale de projets comme celui-ci.

Il a été très enrichissant pour ma pratique et mon cheminement professionnel, de réfléchir sur cette approche d'intervention développée depuis plus de quinze ans au sein du mouvement communautaire autonome et plus spécifiquement, auprès des enfants durant les cinq dernières années. Cette pratique n'est pas apparue comme par magie dans un conte, mais s'est inspirée de la pratique de collègues croyant en l'éducation populaire et au travail de conscientisation. C'est souvent avec la complicité d'intervenantes passionnées² que j'ai pu mettre sur pied plusieurs projets privilégiant la prise de parole et la prise de pouvoir des personnes vivant des situations difficiles. Cependant, mes connaissances et mon inspiration proviennent de toutes ces personnes côtoyées sur le terrain, adultes et enfants qui, malgré leur dure réalité puisaient dans leur courage pour prendre la parole et s'approprier ainsi un peu plus leur pouvoir. En fait, ils m'ont *enseigné* le travail social bien avant toutes les lectures sur le sujet. En toute humilité, j'espère seulement que certaines éclaircies réalisées au cours de cette recherche exploratoire pourront contribuer à enrichir l'intervention auprès de ceux qui méritent le meilleur : les enfants.

* * * * *

Le premier chapitre du mémoire présente les raisons qui expliquent et motivent l'implantation, la description, la modélisation et l'évaluation sommaire d'un projet d'intervention auprès d'enfants du primaire, intervention basée sur l'utilisation du conte. Le lecteur et la lectrice y retrouveront essentiellement un constat de la souffrance et des difficultés vécues par les enfants et un constat de l'insuffisance de l'intervention sociale. La question de recherche ainsi que les objectifs du mémoire seront ici présentés. Le second chapitre fait le lien entre les vertus thérapeutiques du conte et le choix de l'approche en art thérapie comme principale assise théorique de notre étude. Une revue de littérature s'intéressera à l'utilisation de supports artistiques (y compris le conte) dans diverses interventions de nature thérapeutique. Le chapitre s'intéresse au processus de prise

² Le texte de ce mémoire est plus souvent qu'autrement écrit au féminin puisque ce sont en grande majorité des femmes qui travaillent en intervention sociale et communautaire.

de conscience s'opérant à travers celui-ci. Certains concepts clés viendront enrichir la compréhension concernant le renforcement de l'agir des enfants visé par le projet.

Le troisième chapitre, met en relief la méthodologie d'intervention et de recherche utilisées : quelles procédures ont été suivies, les instruments de cueillette de données ainsi que les modalités d'évaluation choisies pour réaliser la recherche. Puis, il était essentiel avant d'amorcer l'analyse des résultats, de décrire le déroulement de l'intervention de groupe et d'analyser ses impacts sur les enfants. Le chapitre quatre répondra à cet objectif. Ce chapitre déroge de la forme traditionnelle du mémoire, qui s'organise autour d'une présentation des résultats suivie d'une discussion de ceux-ci. Il semblait cependant important de garder une place dans le mémoire qui puisse documenter cette étape importante du projet.

Le chapitre cinq décrit davantage les résultats du suivi individuel en présentant le déroulement de trois cas. Le chapitre six présente l'analyse des résultats en rendant compte des effets de l'utilisation du conte de l'enfant, notamment concernant la verbalisation et la participation de celui-ci. Bref, ce chapitre se livrera à une étude en profondeur à partir des mots, parfois des maux ainsi que des silences des principaux acteurs de cette recherche et ce, en lien avec leur création littéraire.

La conclusion revient sur la question principale à l'origine de ce mémoire. Le bilan est fait sur les éléments favorisant la réussite du projet et sur les difficultés qui ont dû être surmontées. Les transferts possibles de l'expérience dans d'autres contextes et d'autres milieux sont également examinés.

Et maintenant, il était une fois...

CHAPITRE UN

SOUFFRANCE DES ENFANTS ET INTERVENTION BASÉE SUR LE CONTE

*Quand un enfant est suffisamment entouré par son
groupe, une parole ou un sourire seront noyés
parmi beaucoup d'autres, mais quand il est
abandonné en plein désert affectif, la moindre
parole, le plus petit sourire constituent pour lui
un événement majeur.
Boris Cyrulnik*

Ce chapitre s'intéresse dans un premier temps aux raisons qui ont motivé l'implantation du projet d'intervention basé sur l'utilisation du conte et sur la recherche qui s'est déroulée dans le cadre de ce mémoire. Toutes ces raisons ont un dénominateur commun : celui de la souffrance des enfants. Le texte décrit donc cette souffrance ainsi que les difficultés rencontrées par les intervenantes sociales dans le milieu scolaire pour y faire face. Peu importe les causes de cette souffrance, nous croyons que c'est par une intervention globale et de nature individuelle qu'il est possible de favoriser une recherche de mieux-être pour les enfants. En seconde partie du chapitre, suivra un résumé du projet d'intervention expérimenté dans le cadre de ce mémoire. Ce premier chapitre se termine par une présentation sommaire de la question de recherche qui sera soumise à l'étude.

La souffrance des enfants en milieu scolaire

Pendant cinq ans, nous avons travaillé comme intervenante sociale au niveau primaire. Pendant toutes ces années, il a été possible de ressentir et de percevoir la souffrance de plusieurs enfants. Celle-ci s'exprime chez certains par ce qu'on qualifie d'un trouble du comportement, chez d'autres par des troubles d'apprentissage ou bien, par un effacement quasi total de leur personne.

Pendant cette période et en tant qu'intervenante responsable du dossier, nous avons mis sur pied et coordonné un groupe de réflexion sur la détresse psychologique des élèves du primaire

réunissant huit professionnelles du milieu scolaire et du CLSC.¹ Ces femmes qui cumulaient ensemble plusieurs décennies d'expérience terrain, ont mis en commun leur expérience, leurs connaissances et leurs savoirs sur la souffrance des petits, celle-ci se traduisant souvent par des symptômes tels qu'une faible estime de soi, une image négative de soi reliée à sa performance scolaire, un trouble de comportement ou un repli sur soi. Elles ont également émis un constat d'inquiétude vis-à-vis le peu de soutien apporté à ces enfants, à leurs parents ainsi qu'aux enseignantes qui côtoient cette détresse au quotidien et en ont fait une recommandation prioritaire de leur document (Groupe de réflexion sur la détresse des enfants, 2003). Malheureusement, un silence collectif et une inertie constante existent face à la détresse des enfants et celle de plus en plus fréquente des enseignantes, détresse souvent causée par un sentiment d'impuissance devant autant de souffrance et de problèmes. Houlefort et Sauvé (2010) ont documenté cet état de détresse psychologique ressentie par les enseignants.

Les résultats de l'étude montrent que 19% des enseignants évaluent leur santé mentale comme étant moyenne ou médiocre. Ce taux est deux fois plus élevé que ce qui est recensé auprès de la population générale du Québec, indiquant ainsi que la population enseignante vit réellement de la détresse psychologique au travail. Cette détresse se traduit par une fréquence élevée d'anxiété, des symptômes d'irritabilité et d'épuisement professionnel ainsi qu'un faible niveau de vitalité. (Houlefort et Sauvé, 2010 :66)

Une souffrance silencieuse : La souffrance² des enfants sans être facile à diagnostiquer peut toutefois s'extérioriser par des symptômes reconnaissables. Celle-ci s'exprime parfois par un inconfort, un malaise, une faible estime de soi et un pouvoir d'agir restreint. Par exemple, l'enfant qui démontre un ou plusieurs des signes suivants peut être facilement repérable par les enseignantes : il éprouve de la difficulté à se faire des amis, est souvent exclu ou rejeté par ses pairs, ne tente pas de répondre aux questions et craint d'être questionné, démontre un découragement concernant ses compétences scolaires, est presque toujours choisi le dernier, est souvent victime de railleries et peut même subir des brimades. Parfois, des signes d'ordre physique attirent l'attention : l'enfant a une tenue vestimentaire négligée, son hygiène laisse à

¹ Ce groupe s'est réuni une fois par mois pendant une année et demie et a produit un document de réflexion sur la détresse des enfants du primaire dans lequel on retrouvait leur analyse de la situation mais aussi plusieurs pistes de solution pour améliorer cette situation. Ce document a été lancé en novembre 2003 devant plus de deux cents personnes préoccupées par ce problème.

² Dans les différents documents faisant référence à ce mal-être, on parle parfois de détresse psychologique, de troubles émotifs, de problèmes psychoaffectifs. Pour les besoins de notre recherche le concept parapluie de souffrance sera utilisé.

désirer, il a le teint pâle, ne sourit que très rarement et, plus souvent qu'autrement, semble distrait ou attristé. Une recherche réalisée par la direction de la santé publique de Montréal a d'ailleurs identifié les différents profils de jeunes Montréalais présentant un niveau élevé de risque de détresse psychologique. L'échantillon choisi était composé d'enfants de 4^e et 6^e année et d'adolescents de secondaire I et III. Des facteurs divisés en trois catégories, soit personnels, familiaux, scolaires et sociaux ont permis de faire ressortir un portrait des facteurs de protection qui sont déficitaires chez ces enfants :

En effet, à leur niveau élevé de détresse psychologique se greffent fréquemment une estime de soi déficitaire, de piètres perceptions de leurs compétences scolaires, ainsi que peu de plaisir et d'intérêt pour les matières scolaires. Des problèmes de santé mineurs fréquents, de piètres relations avec leurs parents, un contexte familial où ils sont témoins de violence physique ou verbale et des difficultés notables à l'école, sur le plan académique ou relationnel, les distinguent trop souvent. » (Ayotte et al., 2009 : 82)

Les paroles de l'enfant peuvent aussi bien nous renseigner sur son état d'âme : il émet souvent des jugements négatifs à son endroit, se dénigre, a de la difficulté à accepter les compliments et est incapable de se nommer des qualités. Puis, il y a aussi les signes de « négligence » : les parents démontrent peu d'intérêt au soutien scolaire, l'enfant est peu valorisé dans ses activités, il manque d'encadrement et est souvent laissé à lui-même. Cette souffrance reste souvent discrète et non spectaculaire, non seulement à cause du silence des enfants mais également à cause d'un intérêt moins grand pour les questions de santé mentale des jeunes et des enfants. Dans un portrait sociosanitaire de la population du CSSS Pointe-de-l'Île sur la santé mentale des jeunes on retrouve l'illustration d'un écart entre la perception des problèmes de santé physique et ceux de santé mentale.

D'entrée de jeu, il importe de souligner que la santé mentale est un des objets de la surveillance de l'état de santé pour lequel les informations sont les moins nombreuses et les plus parcellaires. Ainsi, dans le plan commun de surveillance de la santé au Québec, on dénombre 28 indicateurs en santé mentale par rapport à 169 en santé physique. (Dupont et al., 2006 : 3)

Les sources de la souffrance ressentie par l'enfant peuvent donc être d'origine scolaire si l'enfant ne réussit pas sur le plan académique ou s'il éprouve des difficultés relationnelles avec ses pairs, ou familiale lorsque des situations ne répondent pas à ses besoins de sécurité physique ou affective. Dans cette recherche, nous ne désirions nullement privilégier ou approfondir une

problématique causant de la détresse psychologique chez les enfants; notre principale préoccupation a toujours été de soutenir les enfants démontrant un mal-être peu importe les causes de celui-ci. D'ailleurs, le choix de l'enseignante et de la stagiaire concernant les enfants à observer lors de la première phase du projet d'intervention ainsi que le choix des enfants pour le suivi individuel confirmera cette position de recherche.³

Une intervention sociale de moins en moins présente : Lors de nos interventions antérieures en milieu scolaire à Montréal, nous avons pu remarquer que la travailleuse sociale collaborant au projet, tout comme ses collègues du CSSS, devait offrir ses services dans plusieurs écoles. Il lui était donc impossible de répondre à toutes les demandes des enseignantes concernant les enfants souffrant d'un problème de détresse, d'un trouble émotif, familial ou autre. Cette intervention directement reliée à l'environnement scolaire et familial avait comme avantage de sensibiliser les enseignantes aux difficultés sociales ou économiques que pouvaient rencontrer les familles et ainsi d'agir comme *intermédiaire* entre les deux mondes. L'enfant ressent souvent le mécontentement issu du milieu scolaire envers ses parents. D'autre part, il est aussi conscient que ses parents ont une réaction défensive au moment où ils se sentent jugés par l'école. (Groupe de réflexion sur la détresse des enfants, 2003) Il est important d'amoindrir ces tensions pour que l'enfant en subisse le moins possible les contrecoups. Cette organisation des services (en CSSS) faisait de l'enfant le premier bénéficiaire: avec l'accord des parents, l'intervenante lui offrait un espace-temps bien à lui pour être reçu et soutenu puis, ajoutait l'intervention familiale lorsque nécessaire pour une approche systémique à plus long terme.

Dans les deux régions où nous avons d'abord tenté d'expérimenter le projet, Chaudière-Appalaches et Centre du Québec, nous avons remarqué que les intervenantes sociales des CSSS doivent visiter un plus grand nombre d'écoles primaires, ce qui diminue leur temps de présence dans chacune d'elles. Leurs interventions en milieu familial semblent également plus fréquentes. Sans analyser les différents facteurs pouvant expliquer cette réalité, constatons simplement que le territoire à couvrir en région rurale est vaste et que les écoles sont parfois très éloignées l'une de l'autre. Cependant, nous craignons qu'une présence *physique* diminuée des travailleuses sociales en milieu scolaire, laisse sans soutien davantage d'enfants souffrants mais ne dérangeant

³ La présentation de cette question se retrouve au Chapitre 3, lors de la discussion sur la constitution de l'échantillon.

pas le déroulement de la classe. Nous avons observé que la présence à l'école de l'intervenante sociale renforçait le lien de confiance avec le milieu permettant aux enseignantes et à la direction de partager plus aisément leurs doutes et leurs préoccupations concernant certains enfants. Tout en ayant conscience de l'importance de l'intervention familiale pour favoriser une transformation du milieu, nous croyons bénéfique le suivi individuel pour l'enfant, ne serait-ce que pour désamorcer ses peurs concernant l'intervention à venir et apprivoiser l'étape de la verbalisation. De plus, que faire lorsque les parents refusent d'être rencontrés? Actuellement, si l'enfant n'est pas victime d'abus sexuels ou violenté ou que son développement n'est pas jugé comme étant compromis, il n'aura donc pas de services et sera laissé seul avec sa détresse ou son désarroi.

Par ailleurs, certains enfants expriment leur souffrance en refusant les consignes de travail, en confrontant l'autorité de l'enseignante, en tentant de faire rire ses collègues pour attirer l'attention, bref, ils dérangent la classe. De plus en plus, ces enfants sont dirigés dans des programmes d'intervention ciblés sur le problème spécifique qui aura été identifié (Parazelli et al. 2003). Par exemple, un enfant qui manifeste des troubles de comportements sera référé en psychoéducation, pour que le professionnel travaille le problème d'attitude inadéquate. Les parents seront aussi rencontrés pour qu'ils agissent de façon cohérente avec l'intervenante en encourageant l'enfant ou en attribuant des conséquences, selon la situation. Cette intervention ciblée laisse malheureusement trop souvent de côté la personne dans son entièreté, l'enfant, en se concentrant sur la résorption du problème manifeste.

Certes, ces services ciblés sont essentiels pour soutenir les enfants dans leur parcours scolaire, mais nous ne sommes pas certaine qu'ils puissent répondre à eux seuls au besoin psychosocial des enfants vivant une souffrance intérieure. Travailler pour faire en sorte que le trouble de comportement s'atténue ou même disparaisse et que l'enfant développe des habiletés sociales et scolaires permettant son intégration a une grande importance. Toutefois, nous nous interrogeons sur l'absence de lieu où l'enfant pourrait explorer son mal-être, celui qui peut être la cause de son inadaptation sociale et ce, sans que la résolution à tout prix d'un problème clairement identifié ne détermine son accessibilité à un service.

Pour une réelle collaboration interdisciplinaire : Sans vouloir analyser, ni porter un jugement sur le contexte de l'enseignement au primaire, il est de notoriété publique que la tâche des enseignantes devient de plus en plus complexe et ne cesse de se dégrader. La liste est longue : taxage, détresse psychologique, problèmes d'attention, hyperactivité, trouble du comportement, absentéisme, conflits familiaux ou violence verbale. Selon le Conseil supérieur de l'éducation, cette dégradation est bien réelle. « (...) Dans les écoles québécoises, la proportion des élèves en difficulté de comportement aurait triplé au cours de ces mêmes années. » (Conseil supérieur de l'éducation, 2001 : 3) Il est souvent difficile pour les enseignantes et le personnel de soutien des écoles de pouvoir décoder la souffrance cachée sous le comportement et de soutenir l'enfant en grand besoin psychoaffectif. De toute manière, plusieurs diront avec raison qu'elles ne sont pas outillées pour le faire et que leur travail pédagogique est amplement suffisant considérant le nombre grandissant d'élèves connaissant des troubles d'apprentissage. Pourtant, même s'il est encore tabou d'en faire état, la détresse des enfants les conduit parfois jusqu'aux idées suicidaires et même au passage à l'acte. (Groupe de réflexion sur la détresse des enfants, 2003)

Un guide d'intervention réalisé dans la région de la Gaspésie et des Îles de la Madeleine pour repérer la détresse psychologique et les manifestations suicidaires chez les enfants d'âge scolaire primaire, partage également cette préoccupation concernant le phénomène du suicide chez les enfants :

Des enfants qui expriment des signes de détresse psychologique et des idées suicidaires ne sont plus des cas isolés dans les écoles primaires du Québec et de notre région. Malheureusement, des intervenants et des enseignants soulignent de plus en plus la présence de manifestations suicidaires chez des élèves dans les écoles primaires. Lorsque de telles situations se produisent, on constate que le personnel des écoles se sent impuissant à réagir rapidement. Le plus souvent, il ne sait pas quoi faire devant un enfant qui verbalise des intentions de mort ou de suicide. (Gallagher, 2005 : 8)

D'autre part, le psycho éducateur et orthopédagogue Germain Duclos, croit que plusieurs enfants ne réussissent pas sur le plan scolaire en grande partie parce que leur milieu familial leur procure trop de souffrance ou parce qu'ils rencontrent trop d'échecs.

Un élève est un enfant, mais un enfant n'est pas nécessairement un élève, que ce soit à cause d'un manque de motivation, de préoccupations psychologiques ou de difficultés d'apprentissage. Être un élève est un rôle imposé par le système scolaire (...) Si l'enfant se reconnaît et se sent reconnu dans sa valeur

intrinsèque, il se sent respecté dans son être. Il devient alors beaucoup plus motivé à jouer le rôle d'élève. (Duclos, 2004 : 11)

De son côté, Levine (2003) juge primordial que le milieu scolaire dans son ensemble priorise le développement de l'estime de soi chez tous les enfants pour éviter que plusieurs d'entre eux, accablés par la souffrance accumulée, ne s'enfoncent dans de plus graves problèmes sociaux :

Les enfants qui ont une faible estime d'eux-mêmes sur le plan intellectuel sont souvent habités par une sorte de fureur intérieure. Ils se sentent pris au piège. Jour après jour, les cours d'enseignement structuré sont le lieu de leur humiliation et viennent leur rappeler leur infériorité cognitive. Or, les enfants ont très peu de tolérance pour ces sentiments négatifs enfouis, pour ce type de vision terriblement défavorable envers leur personne. Dans certains cas, ceux qui ont une piètre estime d'eux-mêmes sur le plan intellectuel sont condamnés à éprouver tous les jours un sentiment de honte en classe, ce qui risque d'en faire de véritable bombe à retardement. Ces étudiants deviennent particulièrement vulnérables à toutes les dérives qui guettent les adolescents et les jeunes adultes, notamment l'abus de drogues, la dépression, la délinquance juvénile, la grossesse non désirée et le décrochage. De toute évidence, l'enjeu est de taille. (Levine, 2003 : 281)

Le travail spécifique de l'intervenante sociale est d'interagir dans une approche globale de l'enfant, de son contexte et de sa réalité. C'est dans cette perspective que le précieux travail de collaboration entre l'enseignement et le travail social peut éventuellement faire toute la différence. En partageant expertise et connaissance, des intervenantes de disciplines différentes s'enrichissent mutuellement et donnent un message congruent aux enfants qu'elles désirent soutenir vers un mieux-être. Il semble impensable de laisser le milieu scolaire se débrouiller seul avec ce grave problème de détresse psychologique chez les jeunes enfants, ne serait que pour la raison que les enseignantes, déjà débordées, ne peuvent tout faire. « Ces résultats réitèrent la nécessité d'une approche globale et intégrée en promotion de la santé et du bien-être et en prévention de problèmes psychosociaux chez les jeunes. » (Ayotte et al. 2009 : 86)

Voilà bien des raisons urgentes de mettre en place des projets interdisciplinaires, entraînant une plus grande collaboration entre le milieu de l'enseignement et de l'intervention sociale. Dans notre projet, particulièrement lors de la phase d'intervention de groupe, nous désirions donc unir nos efforts pour agir auprès des enfants nous apparaissant plus vulnérables et dont la confiance en soi, incluant celle en leur capacité d'apprendre, est des plus fragiles sinon inexistante.

D'ailleurs, en accord avec les partenaires du projet d'intervention, il était convenu de prioriser le facteur psychoaffectif et ce, à l'intérieur d'une intervention pouvant s'inscrire dans le curriculum scolaire. Tout comme Levine, Duclos (2004) croit également que suite aux nombreux constats d'échecs scolaires, un discours intérieur négatif vient souvent contribuer à l'affaiblissement de cette confiance en soi, nécessaire à l'épanouissement et à l'évolution de tout individu.

Les échecs scolaires se succédant, l'enfant intègre la croyance de son *incapacité*; il se croit sans talent et sans aptitudes bref, sans potentiel. C'est ici qu'intervient, selon nous, le travail de conscientisation inhérent aux projets interdisciplinaires où s'entremêlent intervention sociale et apprentissage scolaire : en soutenant son effort et en réassurant l'enfant sur ses possibilités grâce à l'évolution qu'il peut lui-même observer, par exemple la fierté éprouvée vis-à-vis la rédaction de son conte, nous espérons l'amener à revoir son discours intérieur et ainsi à reprendre espoir en lui et par le fait même à amoindrir son mal-être. À l'heure où nous entendons parler de plus en plus d'interdisciplinarité et que de nombreux étudiants explorent des projets novateurs dans leurs études supérieures, il serait heureux de pouvoir les concrétiser dans le milieu scolaire, là où les enfants souffrants pourraient grandement en bénéficier.

Le projet d'intervention

A partir de tels constats, il resterait possible de simplement plaider pour un renforcement général de l'ensemble des services professionnels en milieu scolaire, l'hypothèse étant simplement que plus de professionnels pourraient faire un meilleur travail. Cependant, lorsque l'on place l'enfant, et sa souffrance, au centre de l'intervention à réaliser, le renforcement d'une structure professionnelle risque d'entraîner des effets qui ne seraient pas souhaitables. Il ne s'agit pas seulement d'additionner différentes visions professionnelles de la situation, visions provenant par exemple du champ du travail social, de la pédagogie, de la psycho éducation, de l'orthopédagogie et ainsi de suite. Tout cela se traduirait par une augmentation du morcellement et du découpage de la vie de l'enfant (et dans le cas qui nous occupe sa souffrance) qui présente à la fois un caractère unique et global. L'intervention à mettre en place doit permettre une prise en compte de la souffrance de l'enfant au-delà des différents regards professionnels ou disciplinaires. Elle doit innover et aussi permettre de lui apporter un soutien réel, s'inscrire dans

une optique de globalité et ouvrir la porte à une réelle collaboration entre les différents intervenants du milieu scolaire.

L'intervention qui sera soumise à l'expérimentation et à l'évaluation dans le cadre de ce mémoire fait appel, de manière imparfaite bien sûr, à ces principes. Il s'agit d'une intervention basée théoriquement sur l'art thérapie et qui vise, par l'utilisation de contes rédigés par l'enfant, à le soutenir dans l'expression de ses difficultés et à permettre une augmentation de son pouvoir d'agir. Au fil des pages de ce mémoire, l'intervention sera décrite avec plus de détails mais pour l'essentiel, elle s'organise autour d'une intervention de groupe dans le cadre d'ateliers d'écriture de contes et de la mise en place d'un suivi individuel d'accompagnement qui utilisera le conte rédigé par l'enfant comme outil clinique principal.

Une intervention de groupe pour la rédaction de contes : La première phase du projet, celle de l'intervention de groupe, transportera les enfants dans le monde imaginaire des contes et se terminera par la rédaction de leur récit. Ces dix ateliers représentent une première étape sur le plan de la réalisation de soi qui, selon notre expérience de trois années précédentes d'animation en milieu scolaire avec le conte, agira positivement sur la participation des enfants. Ainsi, le conte dans notre recherche représente le récit inventé par l'enfant dans le cadre d'une activité en milieu scolaire. Dans ce récit imaginaire on retrouvera la séquence et la structure d'un conte traditionnel : celle où le héros est soudainement confronté à une situation conflictuelle et où différentes stratégies l'aident à surmonter ou non le problème. Lors de l'écriture, c'est l'enfant et lui seul qui décidera si la fin de son récit est heureuse. Nous insistons sur le fait que les adultes qui soutiennent l'enfant dans le processus d'écriture ont été informés dès le départ qu'il était important d'éviter autant que possible d'influencer le contenu de la création littéraire. Par ailleurs, aucun thème ne sera imposé.

Un suivi individuel d'accompagnement : Puis, lors de la deuxième phase du projet, soit celle des suivis individuels, nous utiliserons le conte rédigé par l'enfant pour le soutenir dans la verbalisation de son monde intérieur. Il semble de loin moins menaçant de faire cheminer son personnage imaginaire dans les méandres du malheur que de foncer tête première dans la douleur qui meurtrit quotidiennement.

L'aspect novateur du projet Conte et intervention sociale, réside dans le fait que le conte utilisé est inventé par nul autre que l'enfant. Tel qu'expliqué au moment de la revue de la littérature présentée au chapitre suivant, le conte favorise, par son détour symbolique, la verbalisation des émotions, l'utilisation des ressources intérieures pour la résolution de problèmes et le renforcement d'un pouvoir d'agir. Nous pensons que l'enfant qui met en scène un problème imaginaire ainsi que des solutions pour le résoudre peut intérioriser ce processus et le transposer éventuellement dans sa réalité. Nous croyons également que ce phénomène pourra être facilité à partir des liens qu'il établira entre son conte et son histoire réelle.

Les vertus thérapeutiques attribuées au conte se basent sur une hypothèse voulant que la création de l'enfant soit une traduction ou une transposition symbolique de sa réalité. Dans le but d'explorer tout le potentiel du conte comme support d'intervention, un processus d'introspection et de verbalisation sera proposé à l'enfant tant dans la phase de groupe que dans la partie du suivi individuel. Puis, dans le but de favoriser l'identification avec un ou des personnages, nous interrogerons l'enfant à partir de sa création: « *La souris est en colère, pourquoi? Le chevalier a envie de dire quoi en ce moment? La princesse, elle se sent comment?* » Nous espérons ainsi que l'imaginaire permettra à l'enfant de discuter de situations et de sentiments ressentis de façon symbolique pour éventuellement aborder plus directement l'histoire de sa vie comme le réalisent les thérapeutes avec la co-invention ou l'utilisation du conte traditionnel. Le conte est souvent utilisé en classe à des fins pédagogiques pour améliorer la lecture et l'écriture de l'élève. Ce projet vise quant à lui l'utilisation de la création de l'enfant pour viser un mieux-être, améliorer son développement personnel et social et ce, dans une logique où la performance et la qualité de la production littéraire doivent passer au second plan. Cependant, des retombées sur le travail en classe de l'élève sont à prévoir puisque le projet mettra en pratique la compréhension et l'analyse de textes, l'expression orale ainsi que la rédaction d'un conte.

La question de recherche

Dans le cadre de ce mémoire, l'intervention qui a été mise en place à l'hiver et au printemps de 2008 sera soumise à l'évaluation et deviendra ainsi l'objet de cette recherche. Comme il sera expliqué plus à fond dans le chapitre traitant de la méthodologie, la recherche s'appuie à la fois sur les principes qui sont à la base du développement d'une pratique réflexive ainsi que sur une

méthode d'étude de cas. Sans développer une question de recherche selon la formule classique d'une hypothèse soumise à la vérification, nous voulons ici préciser les objectifs poursuivis par cette recherche et formuler quelques questions qui guideront l'investigation.

Il serait prématuré, dans le cadre d'une première recherche exploratoire, de fixer des objectifs de mesure ou de vérification des effets et des résultats de l'intervention, par exemple, de se demander quel est le niveau d'augmentation de l'estime de soi d'un enfant, d'amélioration de son bien-être ou de la diminution de la souffrance ressentie. De tels objectifs dépasseraient le cadre habituel d'un travail de maîtrise et nécessiteraient un devis de recherche construit autour de l'administration d'instruments de mesure avant, pendant et après l'expérimentation. Dans un cadre exploratoire, l'attention se portera plus sur l'identification et l'évaluation des effets de l'intervention. En d'autres termes, nous voulons voir comment, et non combien, l'intervention permet d'agir sur la situation des enfants. Cette première exploration permettra alors de dégager de manière plus claire ce qui pourrait être soumis à une appréciation quantitative. À ce moment, les objectifs de la recherche seront définis de manière plus simple. Par exemple, nous voudrions voir comment l'intervention basée sur le conte permet aux enfants de verbaliser une situation problématique dans leur vie. Nous voulons aussi voir comment ils peuvent développer des compétences qui leur permettent d'actualiser un pouvoir d'agir sur leur vie, sur leur milieu et sur leur environnement.

Dans ce sens, nous poserons la question de recherche suivante afin de guider l'expérimentation et l'analyse. *Quels sont les effets de l'utilisation du conte comme support clinique dans une approche d'intervention sociale auprès d'enfants du primaire?* Cette question sera développée par une série de questions secondaires de recherche qui guideront les observations lors de l'intervention de groupe et lors du suivi individuel et qui contribueront toutes à éclairer la question principale.

Question principale

Quels sont les effets de l'utilisation du conte comme support clinique dans une approche d'intervention sociale auprès d'enfants du primaire?

Questions secondaires sur la participation et la verbalisation

Quels sont le niveau et la qualité de la participation des enfants au moment des ateliers de groupe?

Comment les contes racontés et ceux rédigés par l'enfant favorisent-ils une verbalisation de situations personnelles?

Questions secondaires sur le lien entre le conte et l'imaginaire de l'enfant

De quelles manières l'identification de l'enfant avec la situation décrite dans le conte (raconté ou rédigé) se manifeste-t-elle?

Comment l'enfant projette-t-il sa situation dans le conte?

Questions secondaires sur la facilitation de l'intervention

La première phase de l'intervention (ateliers de groupe) prépare-t-elle l'enfant au suivi individuel? Si oui, de quelle manière?

De quelles manières l'emploi du conte permet-il à l'intervenante de saisir davantage la réalité de l'enfant, de mieux le soutenir dans l'identification de problèmes et de travailler à l'amélioration de sa situation?

Tableau 1.1 : Question de recherche principale et questions secondaires

Dans un premier temps, nous avançons l'hypothèse que l'intervention permettra l'expression de l'imaginaire de l'enfant entraînant un renforcement de son pouvoir d'agir, aussi léger soit-il, révélé principalement par sa participation aux ateliers et l'écriture de son conte. Ce sont donc les questions de participation et de verbalisation qui seront examinées en se demandant par exemple... *Quels sont le niveau et la qualité de la participation des enfants au moment des ateliers de groupe?* Ou bien dans la même veine... *Comment les contes racontés et ceux rédigés par l'enfant favorisent-ils une verbalisation de situations personnelles?* Dans un deuxième temps, nous pensons que l'utilisation du conte rédigé par l'enfant lors de la phase individuelle permettra à celui-ci d'aborder sa réalité, d'entrer en contact avec sa vie émotionnelle et plus particulièrement, avec ce qui le fait souffrir. Ainsi, en brisant le silence et son isolement concernant sa souffrance l'enfant réalisera un pas vers un mieux-être et, par conséquent,

développera son pouvoir d'agir. Ceci amènera un intérêt pour les liens qui seront révélés lors de l'intervention entre le conte et la situation de l'enfant. On se demandera alors... *De quelles manières l'identification de l'enfant avec la situation décrite dans le conte (raconté ou rédigé) se manifeste-t-elle? Ou bien... Comment l'enfant projette-t-il sa situation dans le conte?*

Finalement, nous nous intéresserons à un dernier niveau en voulant voir comment l'utilisation du conte favorise et facilite le travail de support et de soutien apporté par l'intervenante tant au niveau des ateliers de groupe qu'au niveau du suivi individuel. Nous demanderons alors si ... *La première phase de l'intervention (ateliers de groupe) prépare ou non l'enfant au suivi individuel? Si oui, de quelles manières? Et plus directement... De quelles manières l'emploi du conte permet-il à l'intervenante de saisir davantage la réalité de l'enfant, de mieux le soutenir dans l'identification de problèmes et de travailler à l'amélioration de sa situation?*

CHAPITRE DEUX

DE L'ART THÉRAPIE À L'INTERVENTION BASÉE SUR LE CONTE

«Art is a powerful tool in communication. [...] Art expression is a way to visually communicate thoughts and feelings that are too painful to put into words.» (Malchiodi, 2003 : ix).

Les origines de l'art thérapie sont clairement inscrites dans la mouvance psychanalytique. Cependant, tout au long du XX^e siècle, il est possible d'assister à une appropriation de ses principes et méthodes au sein de d'autres approches thérapeutiques, qu'elles soient humanistes ou plus ou moins éclectiques (Vick, 2003). Que l'on remarque de plus en plus un intérêt pour l'art dans le domaine du travail social ne surprendra donc pas. Avec une série d'adaptations tant théoriques que pratiques, l'intervention réalisée auprès d'enfants du primaire avec l'utilisation du conte trouve ses principaux fondements dans l'art thérapie. Dans ce chapitre nous désirons donc documenter ce parcours qui débute avec l'art thérapie et qui se termine avec un modèle d'accompagnement social qui utilise une forme d'écriture artistique, le conte, comme support à l'intervention. Ce chapitre revient donc rapidement sur les raisons qui permettent d'établir un lien entre la souffrance des enfants et l'utilisation de l'art thérapie. Il présente ensuite quelques uns des principes de base de cette approche puis, examine comment le conte peut s'insérer à l'intérieur d'une pratique de ce type. Le texte présente ensuite quelques expériences d'intervention qui utilisent le conte et explore les principes d'un modèle d'intervention qui, défini fondamentalement comme un accompagnement, fait appel à une production textuelle. Le chapitre se termine par une brève discussion sur l'évaluation des résultats de l'intervention.

Le chapitre précédent exposait comment certains enfant vivent dans leur quotidien une souffrance intérieure, voire même une détresse psychologique. Celle-ci est souvent associée à des situations difficiles vécues dans l'environnement familial ou scolaire et parfois, dans les deux milieux. Heureusement, certains enfants peuvent bénéficier à l'école de services de psychoéducation pour solutionner ou amoindrir un problème de comportement qui nuirait à leur intégration et à leur réussite scolaire. D'autres sont suivis par les services d'orthopédagogie ou plus rarement, de psychologie. Mais encore trop d'enfants ne répondent pas aux critères établis

ou ne « cotent pas assez fort », selon le jargon du milieu, pour recevoir des services. Parmi eux, certains souffrent de façon si silencieuse et discrète qu'on oublie parfois de s'y attarder. D'ailleurs, que l'on veuille admettre que des enfants puissent souffrir de détresse psychologique reste une avancée récente et encore peu de recherches font état de cette situation.

Dans un contexte de crises financières à répétition et où pour des raisons d'économie ou d'atteinte rapide de résultats, le recours à des thérapies et interventions brèves est davantage suggéré, nous pensons que l'art thérapeute Measroch (2000), n'a pas tout faux lorsqu'elle affirme que trop souvent la priorité demeure l'atteinte de résultats.

La thérapie expressive réclame une attitude de laisser venir qui va à l'encontre de la philosophie comportementaliste ou behaviorale préconisée de plus en plus dans les écoles et ailleurs, dans un monde régi par le besoin d'obtenir des résultats rapides et généralement superficiels. (Measroch, 2000 : 207).

Le projet d'intervention analysé dans le cadre de ce mémoire, s'apparente à une approche d'art thérapie. Dans un premier temps l'écriture du conte est proposée comme un exercice d'expression créative où l'enfant peut créer avec le moins de contraintes possibles et en mettant de côté pour un instant le succès et les exigences académiques. Le processus enclenché se poursuivra dans un deuxième temps lors du suivi individuel puisque la conversation sera d'abord et avant tout initiée autour du caractère ludique du conte. Ainsi, à partir de son conte, l'enfant pourra dessiner et improviser pour peut-être briser le silence sur sa souffrance et ainsi amorcer un pas vers un mieux-être et ce, tout en respectant son rythme et ses limites. Comme l'expliquent les auteurs Tanaka, Kakuyama et Urhausen (2003), l'art thérapie permet à l'expression non verbale de traduire ce que l'enfant ne peut souvent mettre en mots. De la même façon, leur monde intérieur peut être révélé à l'intérieur de l'histoire inventée.

Clinical intervention with both verbal and drawing components promote progress in psychotherapy and speech (Gardner, 1974; Kakuyama, 1995). Art therapy, by virtue of the modality, allows for nonverbal communication to make explicit what children cannot verbalize normally. Consequently, art may assist children to verbally express their fantasies and inner thoughts through storytelling. (Tanaka et al., 2003: 136)

Voilà les raisons principales qui expliquent le choix d'étudier le potentiel et les effets du conte écrit par l'enfant comme support à l'intervention psychosociale.

L'art thérapie

Dès le départ, nous avons rencontré une certaine résistance à utiliser l'art thérapie comme principale approche théorique de ce mémoire; résistance qui était présente dans l'environnement académique à la maîtrise en travail social, mais résistance qui avait également été intériorisée. Possiblement à cause de sa parenté trop immédiate avec le champ de la psychologie, il ne s'agit pas d'un modèle qui fait partie du répertoire classique de la profession. En conséquence et dans un premier temps, c'est du côté des approches plus conventionnelles que l'argumentaire théorique a été recherché; cependant, sans grand succès. Mais de plus en plus, la pertinence d'utiliser les principes de l'art thérapie comme pierre d'assise pour édifier ce travail de recherche est apparue incontournable. Cette construction s'est surtout organisée autour de deux éléments centraux de l'art thérapie : la reconnaissance du fait que l'expression non verbale précède la parole et l'idée que la création de l'enfant peut facilement servir d'amorce à la relation thérapeutique. Dans ce sens, nous pouvons donner une première définition de l'art thérapie, celle d'une relation thérapeutique où une création produite par la personne sert ou bien d'objet qui sera soumis à l'interprétation, ou bien de support à l'expression de la personne.

Quand l'expression non verbale précède la parole : Plusieurs enfants éprouvent des difficultés à verbaliser leur histoire et leurs problèmes et l'introspection reste, pour la plupart d'entre eux, un processus encore passablement abstrait. Souvent muets, mal à l'aise et intimidés par des questions trop directes, les enfants deviennent très souvent paralysés lorsqu'on utilise la forme traditionnelle (langagière) de discussion en intervention sociale. Le suivi psychosocial peut alors s'avérer long et éprouvant pour des enfants que les mots et les maux traumatisent. Tanaka, Kakuyama et Urhausen (2003) partagent ce point de vue et ajoutent que la verbalisation est encore plus ardue pour les enfants victimes d'abus physiques ou sexuels:

The children entering psychotherapy often have difficulty verbalizing their concerns regarding themselves and any traumatic experiences they have had. It is also common that they do not respond well to direct questions. In particular, if children have been physically or sexually abused (...) as a result, these children have an extraordinary amount of internalized shame and low self-esteem. (Tanaka et al, 2003 : 125)

Pour ces promoteurs de l'art thérapie, il est clair que cette approche permet l'expression non verbale des peurs et de l'anxiété de l'enfant et ce, par l'entremise sécurisante de la projection symbolique :

The combination of both drawing and storytelling, along with the therapeutic relationship, provide a way for troubled children to express their fears and anxieties through the safety of projection and, in the case of art, nonverbal expression. (Tanaka et al, 2003: 137)

Le thérapeute Royer (1995) considère même la parole comme un construit artificiel qui doit nécessairement passer par l'apprentissage à travers autrui avant d'être assimilé par l'enfant et qu'ainsi qu'« elle limite, à travers le canal obligatoire des mots conventionnels, l'expression du vécu intime. » (Royer, 1995 :196) De leur côté, les animatrices et enseignantes Jarreau et Païn (1994) expriment un désaccord avec ceux qui limitent l'importance de l'art thérapie à la possibilité de faire émerger la parole. Elles expliquent que dans les rencontres en suivi psychosocial habituel, la majeure partie du temps est consacrée à écouter l'individu parler mais qu'en art thérapie, le sujet est souvent observé « en train de vivre une expérience nouvelle » et que « la maîtrise de la matière est en soi-même une appropriation du corps, en tant que corps efficace, et cela constitue la base imaginaire à l'émergence d'un sujet-auteur. » (Jarreau et Païn, 1994 : 30) Ainsi, dans le domaine de l'art thérapie « la parole émerge comme effet d'un vécu, sans être demandée, d'une façon moins stéréotypée. » (Jarreau et Païn, 1994: 22)

La création de l'enfant, amorce de la relation thérapeutique : Si l'introspection est difficile pour les enfants, il est connu que ceux-ci compensent par l'expression ludique et montrent à peu près tous un talent plus ou moins exceptionnel dans l'art de mettre en scène ce qui les tenaille (Bossé, 2003). Une métaphore, comme celle du conte, peut ainsi amener l'enfant à parler d'un problème de manière moins directe, moins menaçante et ce, en suivant son rythme de prise de conscience. Plongée dans l'art thérapie l'espace d'un cours durant la cette maîtrise, nous saisissons maintenant davantage sa portée auprès des enfants et trouvons intéressantes et stimulantes les avenues vers lesquelles elle nous dirige. Le choix de jouer plutôt que d'utiliser une rencontre basée sur le dialogue nous semble plus près de la personnalité intrinsèque de l'enfant. Il va de soi, selon nous, que l'utilisation des contes se rapproche du monde des jeux.

Le jeu représente un excellent baromètre de l'inconscient, indiquant subtilement les limites à ne pas franchir. L'intervenante doit apprendre à lire judicieusement cet outil de mesure si elle souhaite que l'enfant développe son pouvoir de guérison au lieu de se refermer sur sa douleur. La *conversation* doit autant que possible être initiée par l'enfant et cè, à partir de sa création. Le travail de l'intervenante, devient « un regard, une écoute (...) L'attention doit être ouverte, sans anticipation, sensible à la résonance affective et représentative. On accumule des signes nous permettant de mieux le suivre dans son propre rythme et de le respecter. » (Jarreau et Païn, 1994 : 28)

Tappolet (1983), art thérapeute travaillant à partir de la création à l'aide de marionnettes, souligne elle aussi l'importance du jeu mais également celui des attitudes de l'intervenante : « D'une part il lui faut avant tout avoir de l'enthousiasme, tout en étant patient, car il faut savoir attendre, s'abstenir. Être est plus important que faire. » (Tappolet, 1983 : 4) La métaphore qu'elle utilise rend très bien l'image de la posture thérapeutique souhaitée : « Le paysan chinois, qui, une fois ses semences faites, retourne à ses champs pour tirer sur chaque pousse de riz, afin de les faire grandir plus vite, anéantit sa récolte, car toutes ses petites plantes sont déracinées. » (Tappolet, 1983 : 4) En art thérapie, le rôle de la thérapeute est donc de soutenir l'enfant, sans jamais forcer son ouverture ni son expression et en utilisant un reflet juste et très proche de ce que celui-ci exprime verbalement et surtout symboliquement par sa création. On y découvre une similarité avec l'approche rodgérienne (Rodgers, 1968) et ce principe thérapeutique humaniste est aussi partagé dans l'intervention psychosociale *traditionnelle* puisqu'on retrouve en d'autres termes cette même préoccupation : « (...) l'intervenant doit reconnaître le moment où l'expression des émotions risque de faire augmenter le niveau d'anxiété et nuire ainsi à la poursuite de l'intervention. » (Beauvolsk, Renault et Van de Sande, 2002: 72)

La spécificité de l'art thérapie reste que le dialogue et la conversation s'amorcent habituellement à partir d'une création : l'intervenante invite alors l'enfant à exprimer son vécu émotif en lui posant des questions sur son dessin ou tout autre médium d'expression. La thérapeute Measroch (2000) traduit bien l'approche que nous souhaitons mettre en place durant notre projet, lorsqu'elle décrit sa façon d'intervenir à partir des dessins d'enfants : « (...) j'ai laissé agir l'image et j'ai permis à l'enfant, à travers l'image, de se rapprocher de son émotion, de pouvoir la communiquer et la partager, sans porter de jugement de valeur sur le bien-fondé de ce qui est

ressenti. » (Measroch, 2000 : 205) C'est de cette manière que l'intervention dans le cadre du projet Conte et intervention sociale sera organisée; en laissant le soin à l'enfant de choisir les sujets que suscite en lui la lecture de son conte. Ainsi, la plupart du temps, sans qu'aucune question ne soit posée, l'enfant pourra laisser libre cours à ce qui le tracasse à sa manière, à son aise, à son rythme, avec ses symboles et surtout en jouant. L'enfant prendra alors les rênes et mènera le carrosse là où il le désire pour explorer son monde intérieur. Ainsi, il pourra se diriger vers les lieux où il se sent confortable et aura l'instinct de fermer les portes lorsque l'intensité des révélations pourrait devenir insoutenable. Il bifurquera alors tout simplement vers la légèreté ou le plaisir.¹

Measroch (2000) ajoute que d'être thérapeute demande une très grande humilité surtout avec les enfants avec lesquels il faut être prêt à interpréter des personnages comme un éléphant, une sangsue ou tout ce qu'ils nous demandent d'être au moment où ils en ont besoin. Tanaka, Kakuyama et Urhausen (2003) abondent dans le même sens lorsqu'ils soutiennent que l'essentiel lorsqu'on utilise l'art en d'intervention se situe dans l'effort de communiquer à partir de la création de l'enfant :

The key point to remember when employing art intervention with a narrative approach is the therapist's attentiveness and ardent effort to communicate through the child's art. This is a therapeutic value in itself if the child enjoyed the session or wants to return for another session. (Tanaka et al., 2003: 137)

C'est pour cette raison qu'ils considèrent que l'intervenante doit avoir recours à la forme d'intervention par l'art la plus abstraite et la moins menaçante pour atténuer la peur et l'anxiété de l'enfant et que le but recherché ne réside nullement dans le résultat final mais dans le processus.

For this reason, the therapist must consider the most abstract and the least threatening art intervention to ease the fear and the anxiety of the child. The clinician's goal is not necessarily focused on the completion of the art expression or story but the smooth transition of the phases of the therapy and thereby bringing continuity to underlying themes during the courses of treatment. (Tanaka et al., 2003:137)

¹ D'ailleurs, Rosie, une des enfants rencontrées, agira véritablement de cette façon : confiant des parties de sa souffrance, puis, changeant soudainement de propos en racontant des anecdotes joyeuses sur son chat.

Lors de l'intervention, le conte rédigé par l'enfant, provenant de son imaginaire créatif, peut être assimilé à une forme d'expression artistique. De plus, lorsqu'il rédige son conte, l'enfant ignore qu'il pourra servir à un accompagnement thérapeutique évitant ainsi l'apparition possible d'une anxiété ou d'une insécurité orientée vers l'avenir.

Le conte comme support à l'intervention en art thérapie

Dans ce projet d'intervention et de recherche, le conte devient en conséquence le médium central qui permettra à l'enfant d'exprimer son monde intérieur, voire sa souffrance silencieuse. Ayant comme point de départ une intuition sur son utilité, la revue de littérature a permis de découvrir les raisons qui font du conte un outil fort efficace dans le cadre de l'intervention sociale ou thérapeutique.

Le conte, médium universel de repères sociaux : Depuis fort longtemps, les êtres humains se racontent des histoires autour du feu pour se distraire mais fort probablement pour se comprendre également. Plus près de nous, bien avant que la boîte à images n'envahisse les foyers, nos grands-parents égayaient les soirées, racontant légendes et contes à faire trembler les plus petits. Cette tradition vieille de plusieurs millénaires persiste encore et retrouve même ses lettres de noblesse dans les arts de la scène moderne à travers la verve de conteurs tels que Michel Faubert et Fred Pellerin. Le pouvoir d'attraction du conte demeure donc aujourd'hui très vivant. Sans se lancer dans une longue étude sur l'origine historique des contes et sans prendre position sur le fameux débat à savoir s'ils proviennent tous d'un seul et unique conte (Propp, 1970), il reste important, en lien avec cette recherche, de souligner leur apport dans la construction d'un imaginaire universel. En effet, la littérature sur le sujet révèle une quasi unanimité autour du constat voulant que les contes ravivent une mémoire collective qui dépasse les frontières culturelles et sociales.

Chaque conte peut être à la fois un document ethnographique et comporter quelque chose d'universel, tant il est vrai que les thèmes les plus récurrents concernent d'abord les relations entre les hommes (y compris sous les masques d'animaux) et plus encore la relation de l'être humain avec lui-même (son désir, ses peurs, son histoire, ses épreuves, et bien sûr sa violence). (Hétier, 1999 : 28)

Il a été possible de constater, lors de nos différentes expériences terrain en milieu scolaire, que les enfants choisissent fréquemment les personnages du règne animal pour mener l'action et vivre les émotions de leur trame narrative. Dans le même ordre d'idée, l'auteur David Gordon (2000) explique que depuis la nuit des temps les récits véhiculent des informations culturelles, sociologiques et morales majeures.

Homère entrelace ses poèmes de leçons importantes sur la façon « appropriée » de penser et de se comporter, comment traiter correctement un étranger ou une relation, faire face aux dangers et aux difficultés, vénérer les dieux etc. de même, les fables d'Ésope, les contes de Perrault et les comédies de Plaute parlent des bizarreries de la nature humaine comme du sens de la vie. » (Gordon, 2002 : 16)

La psychanalyste Von Franz (1995) abonde dans le même sens et illustre son propos de façon imagée en racontant l'histoire des femmes aborigènes d'Australie². Celles-ci se rendent aux champs pour aller parler au riz qui a cessé de pousser. Elles vont ainsi lui réciter un mythe qui rappelle au riz son importance pour leur survie; le riz se remet alors à croître. Von Franz, utilise cette métaphore du riz pour démontrer que le pouvoir du mythe peut entraîner une projection similaire chez l'humain : « Il est certain qu'en entendant ces mythes nous réapprenons nos raisons de vivre; toute notre humeur face à l'existence peut en être transformée et même notre état physique en être amélioré. » (Von Franz, 1995: 83)

Tous ces auteurs rappellent que les contes ont depuis longtemps été utilisés à des fins de transmission culturelle et de socialisation. Depuis longtemps aussi, les gens racontent, parfois même sans le savoir, des histoires faisant l'apologie du *bien* contre le *mal* ou pour souligner les valeurs de bonne conduite permettant de vivre en communauté. Pensons ici aux multiples apparitions du diable dans les contes et légendes québécoises; cette figure personnifiant le mal et l'enfer n'avait-elle pas, à une certaine époque, l'objectif de ramener le bon peuple dans le droit chemin?

L'émergence du sujet actif : Comme nous avons pu le constater, le conte véhicule des valeurs universelles et transmet des modes de socialisation. Par ailleurs, selon plusieurs psychologues, intervenants sociaux et psychanalystes, le conte permet aussi la projection de l'individu dans

² Elle ne fait pas une très grande différence entre les mythes et les contes lorsqu'elle aborde le sujet de la symbolique.

l'histoire racontée. En reliant des situations vécues à l'histoire entendue, l'enfant peut mettre des mots sur ce qu'il vit, comme l'explique cet auteur : « Ainsi, au cœur du développement de son vocabulaire et de son langage, l'enfant apprend à mieux nommer son expérience intérieure. Il apprend à comprendre autrement ce qui se passe en lui et autour de lui. » (Luneau, 2204 : 63)

Le psychanalyste Bettelheim (1976) partage cette analyse de la fonction du conte lorsqu'il affirme que les vertus thérapeutiques du conte de fées agissent alors que le patient trouve ses propres solutions en méditant sur ce que l'histoire lui « donne à entendre sur lui-même et sur ses conflits internes à un moment précis de sa vie » (Bettelheim, 1976 : 49). D'autre part, selon Mill et Crowley (1986), la métaphore est un procédé qui mobilise l'imagination de l'enfant lui permettant de s'identifier à l'histoire, de ne plus se sentir seul face à son problème et de pouvoir partager ce vécu :

En effet, cela fait partie du raffinement de la métaphore thérapeutique. L'histoire va 'droit au but' mais d'une façon détournée; elle éclaire le problème mais d'une façon diffuse. Elle réveille certaines capacités et ressources, mais sans contraintes brutales, avec douceur. (Mill et Crowley, 1986 : 92-93).

Selon Tanaka et ses collègues, (2003) le recours aux histoires, est une des manières d'intervenir efficacement pour soutenir les enfants dans la verbalisation de leurs émotions. Ils ajoutent que lorsqu'utilisée de façon appropriée, l'histoire se transforme en une riche expérience de création ouvrant sur un vaste champ d'application. Par exemple, toujours selon ces auteurs, en laissant l'enfant devenir un conteur nous lui permettons de s'engager dans un exercice de *réparation* vis-à-vis son estime de soi. « *By allowing the child to be a storyteller, the child is actively engaged in reparative work of his or her self esteem.* » (Tanaka et al., 2003 : 126) À partir de la technique des dessins de l'œuf brisé et de la caverne, ils demandent ensuite à l'enfant de raconter une histoire entre les deux. Selon eux, cette méthode n'en est pas uniquement une de projection, mais elle permet de construire un pont entre l'imaginaire et la réalité vécue par l'enfant. Ils vont encore plus loin, en affirmant que leurs études de cas, ont démontré que l'utilisation de l'art et d'histoire inventée entraîne une meilleure connaissance de soi et prépare l'enfant aux défis et aux épreuves de la vie.

The techniques mentioned here are not simply projective tests and tools to ascertain information but, rather, methods to bridge the gap from the child's fantasy to reality. The case studies presented here illustrated how the

interventions incorporating art and storytelling promoted the child's expression, which led to increased self-awareness and prepared the child for the challenges and changes in life. (Tanaka et al., 2003 :136).

Cette citation révèle à quel point ces auteurs croient à l'impact d'une pratique d'invention d'histoire sur l'émergence d'un sujet actif mieux outillé pour faire face à la vie. À l'instar de ces praticiens de l'art thérapie, lors de notre projet de mémoire et à l'aide du concept de pouvoir d'agir, tel qu'expliqué ultérieurement, nous désirons illustrer de quelles manières le conte de l'enfant peut favoriser ce processus d'empowerment et ainsi amoindrir son mal-être.

Ainsi, d'une façon imagée, irréaliste et parfois sordide, le conte franchit les frontières du rationnel pour nous parler de nous et des autres. Son message nous interpelle puisque il n'attaque pas directement mais agit par la douceur et le détour de la métaphore. Le conte, par une connexion avec l'inconscient, offre la possibilité aux enfants de nommer des émotions qui les habitent et peut-être même de s'éveiller à l'agir de manière ludique. Ceci explique toute la richesse qu'il peut apporter au moment de l'intervention sociale. Ne respectant pas toujours les conventions sociales, le conte entraîne les enfants dans un univers plus permissif que ne l'est la société en général et devient un *lieu* où le non dit peut être dit, la colère s'exprimer autant que la joie, le tout en passant par une diversité de personnages, de lieux et de situations qui dépeignent de manière métaphorique et non menaçante, des situations bien réelles. Au delà de cette identification entre le conte et son auteur, l'extériorisation d'une histoire et d'un narratif permet au protagoniste de cheminer, de trouver un point de comparaison entre le récit et sa situation perçue. Similaire à ce moment à l'utilisation du récit de vie chez des adultes, cette référence extérieure permet de transformer à la fois son identité et sa situation. C'est un peu la démarche suivie par Rachédi (2010) dans son étude sur l'écriture comme support à l'insertion sociale de personnes en situation d'immigration.

Un des objectifs du travail social est de soutenir l'individu et l'aider à reconnaître et à nommer ses émotions comme la colère, la jalousie, la culpabilité, pour n'en citer que quelques-unes des plus *interdites* socialement, et ainsi pouvoir se libérer de leur emprise et atteindre un mieux-être. L'intervenante utilisera, par exemple, la colère du personnage pour que l'enfant ou l'adulte prenne conscience de ce qui l'habite, ose le verbaliser et éventuellement se mette en action vers une transformation possible et réaliste.

L'exemple de la violence médiatisée : Une recherche portant spécifiquement sur le conte et violence nous renseigne également sur les vertus thérapeutiques du conte vis-à-vis de la colère refoulée. En effet, dans sa recherche, Roland Hétier (1999) défend la thèse selon laquelle la violence fait partie de l'être humain. Selon lui, il ne sert à rien de la nier et même il serait néfaste de tenter de la censurer. Il suggère plutôt d'en admettre l'existence et de la travailler à l'aide du conte. Comme la violence s'exprime de façon fictive à l'intérieur du conte, elle n'aura pas à se construire dans la réalité. En tant que médium d'art-thérapie, le conte permettrait d'évacuer l'agressivité intérieure.

Hétier (1999), explique toutefois que la violence médiatisée n'a pas du tout la même fonction : « (...) ce qui n'est pas forcément le cas des fictions modernes dont la force d'impression réside en grande partie dans le trouble qu'elles génèrent en plagiant les faits d'actualité. » (Hétier, 1999 : 24) Selon lui, les actes violents du conte prennent le plus souvent une allure fantastique, sont plutôt reliés à une *violence symbolique* et ne suggèrent nullement que de passer à l'acte résoudrait un problème. L'imaginaire sert plutôt à faire comprendre que toute réparation est possible, se référant ainsi à une réalité psychologique et non d'ordre physique. Selon l'auteur, le conte ne suggère nullement de suivre un personnage qui prône une violence gratuite et destructrice car :

Plus souvent violenté qu'à son tour, celui-ci nous offre la possibilité de nous identifier à un personnage qui peut être victime, qui peut courageusement affronter l'adversité, qui peut enfin accomplir un geste symbolique dont les allures violentes en démontrent la difficulté et le prix. Il ne nous propose pas de nous identifier à un agresseur qui serait récompensé. (Hétier, 1999 : 27)

Dans un tel contexte, la violence ne fait pas de victime dans le monde réel, l'auteur du conte n'obtient pas de récompense sous forme d'une augmentation de pouvoir ou d'une position sociale de domination et l'expression de la violence et de l'agressivité ne devient pas un mode d'expression habituel.

Cette analyse du conte, même si elle se concentre sur l'aspect de la violence, démontre encore une fois à quel point le conte est universel et qu'il témoigne des *valeurs collectives* auxquelles nous aspirons pour la plupart d'entre nous : surmonter les épreuves que nous rencontrons avec

force et persévérance; ne pas succomber à l'attraction d'un pouvoir négatif pour atteindre un statut social et, finalement, viser une vie harmonieuse et paisible. Ce type d'analyse pourra également nous inspirer dans notre processus de recherche surtout pour nous guider dans l'interprétation du conte des enfants. Par exemple, il sera possible de les faire verbaliser sur le parcours de leur personnage principal et les valeurs que celui-ci défend et met en action pour se sortir du pétrin.

L'analyse structurale du conte

Jusqu'à maintenant, les termes contes, légendes et mythes apparaissent presque comme des synonymes. Même si ils ne sont pas identiques, ces genres littéraires ont souvent en commun un appel à l'imaginaire collectif et un rôle de transmission culturelle et de socialisation comme nous l'avons décrit au point précédent. Toutefois, le conte se démarque par sa structure ou, pour utiliser une métaphore, par sa morphologie corporelle qu'il soit transmis de manière écrite ou orale.

Se référant à l'analyse structurale des contes de Propp (1970), les mêmes fonctions apparaissent de façon constante dans les contes merveilleux tandis que les manières de les exprimer, elles, varient. Peu importe les personnages qui évoluent dans le récit et leurs attributs, ils vivront le même déroulement séquentiel. Les trente et une fonctions dénombrées par Propp ne se retrouvent pas dans chacun des contes mais la chronologie de leur apparition, elle, est toujours respectée. Il est intéressant de constater que plusieurs de ces fonctions apparaissent dans les contes des enfants et qu'elles suivent l'ordre chronologique tel qu'illustré par Propp. Par exemple, on observera dans la création la séquence de la situation de départ, celle de l'énonciation du problème qui nous amène éventuellement à la séquence illustrant les stratégies du héros pour s'en sortir et finalement vers la séquence de la conclusion. Dans le but de simplifier de façon considérable, il va sans dire, la structure des trente et une séquences de Propp, nous avons proposé aux enfants un schéma nommé la structure du récit³, qui présente les principales étapes séquentielles tel que décrites par le linguiste d'origine russe.

³ Voir l'annexe G de ce mémoire

L'analyse exhaustive de Propp sur la structure des contes démontre l'unité constitutive du conte merveilleux. Alors, si les contes des enfants représentent également cette structure, nous pourrions donc en convenir que *leur conte* fait aussi partie intégrante de la *mémoire collective* et que nous pouvons y retrouver des valeurs communes et des sentiments aussi vieux que la terre. Cette analyse structurale des contes nous permet ainsi de décrire le concept de conte qui sera utilisé.

Des modèles d'intervention utilisant le conte

À ce jour, nous n'avons pas rencontré dans la littérature existante des interventions thérapeutiques où un conte imaginé ou rédigé uniquement par l'enfant représentait « l'outil » principal guidant la relation d'aide. La partie suivante résume trois approches d'intervention utilisant les contes traditionnels ou la co-invention de contes afin d'illustrer concrètement de quelle manière le conte peut favoriser la verbalisation de la souffrance et l'émergence du pouvoir de l'acteur social.

La co-invention du conte en thérapie : Débutons par l'intervention qui s'apparente le plus à notre projet de recherche puisque l'enfant collabore oralement à la création d'un conte. En effet, la thérapeute Raguenet (1999) utilise quotidiennement la co-invention de contes avec les enfants qu'elle rencontre en thérapie. Selon elle, le conte, récit symbolique parsemé d'images proches de celles du rêve, agit comme un « levier thérapeutique » (Raguenet, 1999 : 353). Dans sa pratique, le conte devient un jeu, un appât pour éveiller la curiosité de l'enfant et susciter des associations qui, en éveillant d'autres images atteignent toutefois ce qui est refoulé. Le conte va donc au cœur du non-dit par des chemins détournés. L'enfant peut se glisser dans la peau d'un ou de plusieurs personnages qui vivent des situations et des émotions qu'il reconnaît. Ainsi, le conte l'amène à mettre des mots sur ce qu'il ressent, l'histoire lui révélant parfois sa propre intériorité. Il s'opère alors un processus d'identification qui permet à l'enfant de s'approprier les conflits vécus par le héros ou l'héroïne ou peut-être, parfois, par le méchant de l'histoire. Cela peut également lui donner espoir de trouver des solutions à ses conflits puisque le héros a réussi à se sortir d'une impasse considérée comme quasi insurmontable au départ. Au moment de l'expérimentation, comme on le verra plus loin, ce processus d'appropriation et d'identification débute dès la première phase de la l'intervention, au moment de l'intervention de groupe.

Par son implication dans la trame du récit, l'enfant énonce des questions, revit des blessures, avance, parfois trébuche et régresse pour finalement décider d'une fin heureuse au récit. « Par ses séquences imagées, par la distance que crée la mise en jeu, par la perspective d'une issue, le conte soutient l'imagination qui devient pourvoyeuse de solution et de force de cohésion. » (Raguenet, 1999 : 353) Soutenu par une intervenante, l'enfant met alors en branle son pouvoir d'agir en s'appropriant sa réalité à travers l'imaginaire du conte et en remobilisant ses forces en faveur d'un changement.

L'utilisation du conte traditionnel en thérapie : La psychologue Karen Sadlier (2003) utilise quant à elle des contes traditionnels, donc déjà construits, et qui contiennent des symboles qui feront écho au vécu de l'enfant. Le conte est vu ici comme un support mythique qui donne du sens à des expériences vécues puisqu'il devient un outil structuré qui contient l'angoisse de l'enfant. Le conte s'entremêle à l'histoire personnelle et permet à l'enfant de voyager entre l'imaginaire et sa réalité pour éveiller, tout comme pour la finalité du conte traditionnel, le désir de calmer le chaos intérieur.

Sadlier (2003) explique que l'utilisation d'un conte traditionnel décrivant une situation similaire à celle vécue par l'enfant permet à celui-ci d'exprimer sa peur et sa terreur apparentée à celle du personnage du conte. Le processus amène l'enfant à développer des compétences pour que le héros puisse agir, s'évader, se sortir du danger bref, se libérer ou déjouer l'imposture. Il pourra même ici revêtir la peau de tous les personnages même celui d'un agresseur. L'enfant, en cours de processus, délaissera carrément le conte de fée pour utiliser les personnages de son histoire personnelle dont évidemment le sien à proprement parler. Il délaisse ainsi, selon l'auteure, la passivité de la victime pour regarder sa réalité et agir sur la poursuite de son histoire personnelle. Tout comme dans la démarche précédente, le sujet acteur reprend des forces lors de cette intervention.

L'approche collective et la co-invention du conte en milieu scolaire : Le troisième exemple d'utilisation du conte inspirant la présente recherche se retrouve dans l'approche collective en milieu scolaire (Adam Le RocMiguel, 2006). Ce dernier exemple a été choisi parce qu'il se déroule en milieu scolaire tout comme cette recherche exploratoire. Dans cette intervention, le

conte se construit tout d'abord dans une démarche intuitive, tout comme le fait la psychologue Raguenet (1999), puisque les émotions sont au centre de l'approche. En effet, le récit est inventé et mis en action par l'imagination d'un comédien qui s'est inspiré des problèmes d'estime de soi ou comportementaux d'un enfant. La suite du récit sera construite par ce même enfant, héros de l'histoire, et de ses collègues de classe qui participent également au récit. Ensemble, ils doivent inventer des situations et des stratégies qui permettront au personnage principal de se sortir du pétrin. Bref, l'intervenant-comédien amorce un conte en symbolisant le vécu d'un enfant et ce dernier, soutenu par les autres élèves, raconte et met en action les façons de se sortir de l'impasse. Selon les concepteurs de ce projet collectif, le conte devient ainsi un outil permettant à l'enfant de projeter ses émotions lors d'une situation conflictuelle imaginée pour combler alors de manière symbolique des besoins socioaffectifs profonds.

Tout comme dans notre projet, les enfants choisis pour cette approche collective en milieu scolaire, connaissent souvent une piètre estime de soi, un sentiment d'incompétence et vivent fréquemment des états de dépression, de colère et de tristesse. Le conte « sur mesure » a pour but de permettre à l'enfant d'exprimer, sous le couvert du personnage, ce qu'il a l'habitude de refouler comme ses peurs, sa colère, sa tristesse ou sa frustration. Mis en plein centre d'une situation problématique imaginaire tirée de sa réalité, il doit faire surgir de son imagination des pistes de solutions. Ensuite, il devra les mettre en action de sorte que le héros, en fait lui-même, puisse surmonter des situations imaginaires qu'il pourra par la suite transposer dans le réel. L'élève, secondé par d'autres élèves, devient un sujet actif qui doit faire confiance à ses ressources intérieures pour énoncer des idées de solutions et avoir le courage de les mettre en action pour tenter de démêler l'imbroglio. Les enfants apprennent ainsi à verbaliser leurs sentiments et à prendre la parole. Les intervenants ont remarqué que dans cette forme collective de projet, les enfants découvraient leur force, interagissaient positivement sur leur entourage et développaient une solidarité entre eux. Une amélioration de l'estime de soi et une meilleure intégration au groupe suivaient naturellement.

Ces trois exemples convergent dans même analyse sur l'utilisation du conte : celui-ci favorise par son détour symbolique, la verbalisation des émotions, l'utilisation des ressources intérieures pour la résolution de problèmes, une meilleure estime de soi et l'émergence d'un sujet actif.

Lors de cette recherche exploratoire nous tenterons de découvrir si le conte rédigé par l'enfant permet d'atteindre des résultats similaires.

De l'art thérapie à la relation d'accompagnement

Nous avons expliqué tout au long de ce chapitre, les raisons qui nous ont amené à choisir l'art thérapie comme principale fondation théorique. Toutefois, le terme thérapie doit être revu et adapté au projet qui sera implanté. C'est dans l'idée d'une relation d'accompagnement (Trudel et Mongeau, 2008) que se trouve le point de départ d'une transformation d'une démarche fondamentalement thérapeutique en une relation d'aide qui est supportée par le conte.

Partant du constat que les deux acteurs présents, l'enfant et l'intervenante, ne partagent pas un pouvoir égalitaire, il était essentiel de favoriser l'autonomie des enfants rencontrés tout en sachant que celle-ci se développe inévitablement à partir d'un processus d'apprentissage social (Zuniga, 2007). Néanmoins, les rôles de facilitateur, d'animateur et de catalyseur ont supplanté celui de « maître connaisseur », privilégiant ainsi un processus de réflexion et la formulation d'idées et d'analyses personnelles chez les enfants tels que prônés par l'éducation populaire. Puis, aux techniques de reflets et de reformulation utilisées en relation d'aide, nous ajouterons celle de renforcement positif. Nous estimons que, bien utilisée, cette « technique » réassure l'enfant sur l'existence de son potentiel et revitalise du même élan son estime de soi, en lui disant ce qu'il fait de bien, à voix haute et régulièrement (Duclos, 2004). Par exemple, tout au long de l'intervention de groupe et individuelle, il n'existe jamais de « bonnes réponses », mais bien une réponse personnelle qui peut aussi s'enrichir de la contribution des pairs. Cela vise à encourager l'enfant à surmonter la peur d'une réponse erronée, celle qui l'empêche trop souvent de croire en lui, de découvrir ses ressources intérieures et de réveiller ainsi l'acteur qui sommeille en lui.

Cependant, considérant la durée assez brève de l'intervention qui sera offerte aux enfants, dix ateliers de groupe et trois rencontres de suivi individuel, le terme thérapie doit être remplacé par une notion d'accompagnement, telle que décrite dans un projet de collaboration entre les départements des Arts et de l'école de travail social de l'UQAM. En effet, la mise sur pied d'une expérience utilisant l'art pour favoriser un mieux-être d'enfants gravement malades a permis à

de jeunes stagiaires, étudiants en art, de relever un défi difficile sur le plan émotionnel en accompagnant des jeunes dans l'expression et de la création artistique tout en respectant les limites reliées à leur état de santé. L'expérience leur permettait de « prendre conscience du rôle social que l'art peut jouer pour des personnes en situation de vulnérabilité. » (Trudel et Mongeau, 2008 : 72)

Trudel et Mongeau (2008) relatent que le concept d'accompagnement est souvent relié en soins palliatifs mais très rarement dans le domaine de la pédagogie artistique. Toutefois, on y retrouve la même philosophie d'intervention: « Les notions de présence, d'écoute, de soutien et de respect de l'autre et de son rythme sont souvent rattachées à la posture d'accompagnement. » (Trudeau et Mongeau, 2008 : 25) Les auteurs amènent également les notions centrales de bien-être, d'engagement et d'autonomie ainsi que celle de la satisfaction, de plaisir du développement d'une relation significative. La posture adoptée vise une démarche d'appropriation par l'enfant et se différencie toutefois de l'aide thérapeutique, en ne cherchant pas une verbalisation de la souffrance reliée à l'état de santé ou à l'éventualité de la mort prochaine. Lors de notre projet, nous visons une posture d'intervention très similaire à celle décrite par ces auteures. Toutefois, les enfants ciblés vivent une tout autre réalité. Ainsi, tout en respectant leur rythme, à partir de leur production du conte, nous encourageons l'expression d'émotions pour viser l'objectif de verbalisation souhaité.

Tout comme dans notre projet, dans le but de favoriser l'alliance thérapeutique et le mieux-être de l'enfant, l'étudiant stagiaire en art se positionne davantage comme un guide partageant savoirs et savoir-faire pour soutenir l'engagement de l'enfant dans sa création artistique et beaucoup moins comme un pédagogue :

Aussi, la création artistique permet à l'enfant de nouer une relation avec un adulte qui n'est pas là pour prodiguer des soins mais pour l'inciter à se dépasser, et à explorer et à transformer la matière. Ici le rôle de l'étudiant est davantage associé à celui de co-apprenant, de mentor, d'égal à l'enfant et de collaborateur, tel que décrit par Anna Harding (2005), plutôt qu'à celui d'un enseignant ou d'un soignant. (Trudel et Mongeau, 2008 : 70)

Par ailleurs, le conte rédigé par l'enfant, outil principal dont s'inspire le suivi individuel, apporte un élément supplémentaire à cette relation *thérapeutique*. En effet, il s'insère entre les deux acteurs et joue un rôle déterminant à l'intérieur de leur communication. Il devient ainsi un

intermédiaire et même un tiers acteur facilitant la compréhension entre l'enfant et l'intervenante et optimise ainsi la recherche du mieux-être. D'ailleurs Tanaka, Kakuyama et Urhausen (2003) vont même jusqu'à dire que le thérapeute devient le médiateur entre l'histoire et l'enfant : « An important consideration in using storytelling is how to bridge the presented story and the child's actual experience of internal conflict. The therapist becomes the mediator of the two. » (Tanaka et al., 2003 : 132) La création exprimant le vécu de l'enfant, peut ainsi devenir l'objet externe qui permet de créer un pont entre l'enfant et l'intervenante, leur permettant ainsi de se rejoindre et d'instaurer une communication. En d'autres mots, l'histoire de l'enfant, projetée à l'extérieur de lui, devient un objet de discussion. Ainsi, objectivation du conflit interne et la distance prise d'avec lui, faciliterait, selon ces auteurs, la verbalisation de ce même conflit.

La description du processus telle que réalisée par Trudel et Mongeau (2008) exprime très bien ce qui se passe lors de cette projection extérieure.

La création et la fantaisie permettent au jeune d'échapper momentanément à sa condition mais sans la nier puisque, dans ce projet, rêve et réalité s'entremêlent. (...) l'enfant est à la fois le metteur en scène et l'acteur principal de sa propre production artistique. La création devient alors cet espace de liberté dans lequel l'enfant peut s'approprier une partie de son existence. Cette expérience symbolique et sensorielle lui permet de transformer l'ordinaire en une expérience inattendue et inédite qui métamorphose son quotidien. » (Trudel et Mongeau, 2008 : 70)

Par ailleurs, tout comme ce stagiaire au projet d'accompagnement d'enfants gravement malades l'explique, le conte permet à un *dialogue* de s'établir entre l'enfant et l'intervenante créant ainsi les conditions essentielles à l'alliance thérapeutique : « La place qu'occupait le travail artistique dans ce projet d'accompagnement était le lien que l'art réussissait à créer entre Jonathan et moi. (...) J'ai vraiment pris conscience, durant le stage, que l'art n'est pas uniquement un résultat mais aussi un processus. » (Trudel et Mongeau, 2008 : 42)

Le point de vue de Measroch (2000) sur l'attitude à adopter en suivi individuel, nous inspire grandement pour définir notre posture. Elle affirme que l'intervenante doit trouver les moyens de laisser exister le médecin intérieur de l'enfant et ainsi favoriser l'émergence de l'acteur social et le pouvoir d'agir qui l'accompagne. Dans ce sens, l'intervenante devrait donc devenir un *outil* mis à la disposition de l'enfant. Ainsi, sa conception du *rôle de l'enfant* dans la thérapie se

rapproche de *l'acteur social* que nous souhaitons éveiller dans notre projet et ressemble également au concept d'accompagnement décrit antérieurement : « Chaque enfant a en lui un docteur-petit garçon ou un docteur-petite fille, et notre principale activité est de laisser agir ce docteur intérieur, de lui faire confiance, de lui permettre d'exister. » (Measroch, 2000 : 205) On s'aperçoit du pouvoir de guérison qu'elle accorde à l'enfant lorsqu'elle compare le processus thérapeutique, ou dans le cas qui nous occupe d'accompagnement, à « un voyage dans lequel le héros, avec l'aide du thérapeute, arrive à détruire le monstre de l'intérieur. » (Measroch, 2000 : 208) Dans les études de cas de cette recherche, nous verrons que le héros du conte rédigé par l'enfant et souvent une représentation de lui-même toutefois, nous ne croyons malheureusement pas pouvoir sur une si courte période de temps à l'aider à détruire son monstre intérieur.

La mesure des progrès accomplis

Reste la question de la mesure et de l'évaluation des effets de l'intervention basée sur l'utilisation du conte. Deux concepts majeurs peuvent ici être utilisés car ils reviennent de manière régulière dans la revue de la littérature. Il s'agit de l'estime de soi et de l'augmentation du pouvoir d'agir. Bien sûr, considérant l'ampleur de la recherche, l'estime de soi ne pourra être évaluée au moyen d'indicateurs quantitatifs ou qualitatifs; pas plus que nous ne n'avons pu procéder à une mesure avant et après l'intervention. Mais dans un sens, le renforcement de l'estime de soi semble nécessairement lié à l'augmentation d'un pouvoir d'agir qui serait alors simplement défini par une prise de contrôle plus grande de l'enfant sur sa vie. Cette augmentation du pouvoir d'agir se retrouvera alors dans des actes d'écriture, de prise de parole et d'amélioration des compétences sociales. À partir de ces concepts, nous établirons plus loin dans le texte, une grille d'indicateurs permettant de rendre compte si une transformation de l'agir est observable ou non chez l'enfant.

L'estime de soi : Ce terme utilisé de manière familière dans les milieux scolaire, communautaire, de santé et des services sociaux n'est pas simple à définir en quelques paragraphes. Néanmoins, en partant de quelques points de vue théoriques et en les associant à notre modèle d'intervention, nous tenterons de situer ce concept en fonction du rôle qu'il joue dans l'atteinte des objectifs du projet.

Selon le psychoéducateur, orthopédagogue et fondateur de l'Association des Intervenantes et Intervenants dans le développement de l'estime de soi (AIDES), Germain Duclos (2004), l'estime de soi se divise en quatre composantes : un sentiment de sécurité et de confiance, la connaissance de soi, le sentiment d'appartenance à un groupe et le sentiment de compétence. Durant les deux phases d'intervention, nous avons davantage misé sur les composantes de connaissances de soi et de sentiment de compétence pour agir directement sur l'estime de soi des enfants.⁴ Par ailleurs, les explications de Germain Duclos, concernant le processus inhérent au renforcement l'estime de soi, traduisent bien l'essence du modèle d'intervention mis en place durant la recherche :

La connaissance de soi se transforme peu à peu en un sentiment d'identité, à partir duquel se développe l'estime de soi. Pour avoir une identité solide, l'enfant doit être réaliste face à ses capacités, ses difficultés et ses limites, et savoir de quelle manière il est perçu par les autres. Cette connaissance n'est possible que si les personnes qui l'entourent lui ont dit ce qu'il faisait de bien, à voix haute et régulièrement, tout en lui faisant part de ses difficultés et des défis qu'il doit relever, et sans toutefois remettre en cause leur attachement et sa valeur intrinsèque. (Duclos : 2004 : 105)

Cette action de souligner les forces de l'enfant en reconnaissant ses limites vise ultimement, tout comme la pratique rodgérienne, à le guider et à le soutenir vers une reconnaissance de son potentiel et de ses ressources intérieures pour résoudre les problèmes rencontrés sur sa route. Cette idée est également présente dans la définition de l'estime de soi énoncée par De Saint-Paul (1999).

L'estime de soi est l'évaluation positive de soi-même, fondée sur la conscience de sa propre valeur et de son importance inaliénable en tant qu'être humain. Une personne qui s'estime se traite avec bienveillance et se sent digne d'être aimée et d'être heureuse. L'estime de soi est également fondée sur le sentiment de sécurité que donne la certitude de pouvoir utiliser son libre arbitre, ses capacités et ses facultés d'apprentissage pour faire face, de façon responsable et efficace, aux événements et aux défis de la vie. (p. 20)

Selon cette auteure, la valeur que l'on se porte et l'évaluation que l'on fait de sa personne a un impact direct sur l'estime de soi. Duclos (2004) partage la même analyse en soulignant que se sont les jugements que nous avons sur nous-mêmes qui nous marquent le plus. C'est pourquoi,

⁴ Les expressions telles que « une meilleure confiance en soi » et « une plus grande assurance » pourront parfois être utilisées puisque nous croyons ces notions intimement reliées à l'estime de soi.

une attention particulière a été portée aux propos que l'enfant tenait sur sa personne et à ses opinions au sujet de ses compétences personnelles, scolaires et sociales. Également pour amoindrir l'expression de jugements négatifs, nous avons encouragé la prise de conscience de la notion de progression pour détourner les enfants de l'habituelle comparaison avec les pairs qui peut s'avérer très destructrice pour certains d'entre eux. Ainsi, l'enfant intériorise une pratique d'un regard positif posé sur lui et par lui. Reconnaître ses forces tout autant que de ses limites est essentiel pour le développement et l'épanouissement de l'enfant. Mais ceux connaissant une estime de soi peu reluisante sont souvent incapables de se reconnaître des compétences et même de s'attribuer ne serait-ce qu'une seule qualité puisque trop affaiblis par la honte des échecs multipliés.

Levine (2003) considère lui aussi l'estime de soi comme étant un facteur déterminant qui favorise l'épanouissement, le mieux-être et par conséquent, la participation scolaire de l'enfant. Sans prétendre à un constat scientifique, nos années antérieures d'expérience de travail en action communautaire autonome, nous ont démontré que même une légère amélioration de l'estime de soi entraînait une plus grande participation des individus dans le groupe et même, chez certains, une prise de parole publique, politique et sociale. De là, l'idée d'observer les transformations du pouvoir d'agir en lien avec le concept l'estime de soi. En fait, nous dirions que l'estime de soi représente d'une certaine manière la capacité d'agir, soit le facteur psychologique permettant l'essor du pouvoir d'agir.

Le pouvoir d'agir : Ce concept se définit par des *actions* et des *attitudes* très concrètes manifestées par les enfants tout au long de l'intervention. Comme expliqué auparavant, ce pouvoir d'agir est étroitement relié à l'estime de soi. Par exemple, durant l'intervention de groupe, les élèves seront invités à reconnaître leurs qualités, leurs talents et leurs limites dans le but de renforcer leur sentiment d'identité : c'est donc ici en participant qu'ils peuvent enrichir leur connaissance de soi, une des composantes majeures de l'estime de soi. D'autre part, invités à découvrir le sens des contes et à transposer les émotions et les situations décrites dans leur quotidien, les enfants apprennent à mettre des mots sur ce qu'ils comprennent et ce qu'ils ressentent. Ainsi, en encourageant le renforcement ou l'émergence de compétences personnelles et sociales, telles que la prise de parole, l'expression d'idées et de sentiments, le respect de soi et

des autres et la pratique de résolution de conflits nous rejoignons l'actualisation d'un pouvoir d'agir.

Selon Zuniga (2007) la première phase du pouvoir d'agir vise le renforcement individuel puisque c'est d'abord et avant tout le sentiment d'efficacité personnelle qui favorise l'action. En encourageant un travail d'introspection et de verbalisation, nous visions cette première phase de l'agir. Le sentiment d'efficacité suscité par la prise de conscience de leurs compétences permettrait ainsi, petit à petit, de rehausser leur estime de soi qui elle, à son tour, entraînerait une meilleure participation. Lors de l'intervention de groupe, cette progression de l'expression du pouvoir d'agir se matérialisera dans la rédaction du conte. L'enfant se raconte, construit du sens à partir de sa réalité et devient ainsi un sujet acteur. Puis, lors du suivi individuel, en le laissant interpréter, réaliser des liens entre son conte et sa réalité, l'intervention encourage encore une fois l'expression de son pouvoir d'agir. Il sera intéressant d'observer également si l'enfant prend davantage d'initiatives lors des rencontres, par exemple, en choisissant les sujets de discussion ou en prenant la parole avant d'être interpellé.

C'est dans ce sens que cette recherche exploratoire désire vérifier l'augmentation du pouvoir d'agir chez l'enfant rejoignant l'idée de Le Bossé et Dufort (2000) qui définissent ce pouvoir comme « un processus caractérisé par l'exercice d'un plus grand contrôle sur l'atteinte des objectifs importants pour une personne, une organisation ou une communauté. » (Le Bossé et Dufort, 2000 : 85) Nous partageons également leur idée que le savoir expérientiel des premiers concernés est déterminant pour énoncer leurs besoins et les solutions appropriées à leur situation. De là, l'idée d'utiliser le conte de l'enfant comme outil principal d'intervention pour le soutenir vers un mieux-être.

Nous espérons que ce chapitre a pu mettre en lumière les aspects théoriques qui ont orientés ce projet expérimental. En effet, en définissant les concepts d'accompagnement, d'estime de soi et de pouvoir d'agir et en les liant à l'approche d'art thérapie, nous désirions transmettre une idée plus précise de l'approche d'animation et de la posture adoptées tout au long de la recherche. Dans le prochain chapitre, nous retracerons la méthodologie de l'intervention et dégagerons des indicateurs dans le but d'apprécier les transformations de l'agir chez l'enfant.

CHAPITRE TROIS

MÉTHODOLOGIES D'INTERVENTION ET DE RECHERCHE

*« L'alliance recherche et pratique devient de plus en plus urgente (...) non pas seulement sur les plans méthodologique et épistémologique, mais aussi sur les plans stratégiques et politiques. »
(Groulx, 1994 : 48)*

L'introduction de ce texte faisait état du caractère hybride de la démarche qui a été développée autour du projet Conte et intervention sociale. Certains aspects du projet s'insèrent avec facilité dans un parcours de recherche alors que d'autres s'apparentent plus à une démarche d'expérimentation dans le cadre d'un stage. La présentation du cadre méthodologique de l'étude qui se retrouve dans ce chapitre reflète bien cette difficulté car il semblait nécessaire de présenter à la fois des éléments liés à l'intervention et d'autres liés aux activités de recherche. La jonction entre ces deux mondes parfois incompatibles (Huot et Couturier, 2004) s'est faite en utilisant à la fois le cadre général du développement d'une pratique réflexive (Schön, 1994; Racine, 2000; Zuniga, 2007) et une méthodologie de recherche qui s'appuie sur l'étude de cas (Gauthier, 1998; Gerring, 2007). A partir de ce contexte, ce chapitre présente tout d'abord l'historique de l'implantation du projet et fait état des difficultés rencontrées à ce moment. Puis, il décrit de façon détaillée les assises méthodologiques de la phase de l'intervention et celle de l'évaluation de l'expérimentation. Les considérations éthiques liées au déroulement de l'intervention et de la recherche sont abordées en dernière partie du chapitre.

L'implantation du projet d'intervention

Comme il a été expliqué auparavant, ce travail découle d'une intervention d'une durée de trois ans qui s'est déroulée dans le milieu scolaire primaire; il s'agissait alors du projet Conte et estime de soi. Ce projet initial avait permis à près de deux cents enfants de non seulement écrire un conte mais également de monter sur scène pour présenter une lecture théâtrale de leur conte. Le chemin parcouru par les enfants permet d'expliquer en grande partie le succès de ce projet auprès des enfants, bien sûr, mais aussi auprès des enseignantes, des directions d'école et des

parents. Ces résultats positifs ont suscité le désir d'explorer plus à fond les mécanismes d'intervention liés à l'utilisation du conte, d'examiner et de mettre en lumière ses fondements théoriques et d'étendre son action au domaine d'une intervention de nature plus thérapeutique. Cette démarche permettrait alors peut-être de construire et de faire reconnaître la crédibilité de l'intervention et ainsi, soutenir de futures implantations dans le milieu. Comme l'énonce clairement Zuniga (2007).

L'action sociale comme pratique silencieuse est une action vulnérable aux critiques et qui n'utilise pas adéquatement son propre apprentissage pour son développement et pour sa justification; une action silencieuse est une action limitée à sa propre prise de conscience, dans sa propre communication interne, et donc déficiente dans le plein développement de son potentiel de solidarité et de légitimation. (Zuniga, 2007 : 125)

A partir des enseignements du premier projet, nous désirions cette fois-ci faire vivre le projet Conte et intervention sociale à des enfants dont le besoin d'être regroupés et accompagnés semblait important. Des expériences antérieures dans le milieu scolaire avaient permis de rencontrer plusieurs enfants placés en famille d'accueil et de faire le constat que les travailleuses sociales des Centres Jeunesse, fort probablement surchargées, ne les rencontraient que très rarement. De plus, ces enfants étant sous la responsabilité de la protection de la jeunesse, la travailleuse sociale scolaire ne pouvait les rencontrer. Pourtant, certains d'entre eux démontraient des signes apparents de souffrance, de tristesse, de désorganisation, de faible estime de soi et étaient souvent rejetés par le groupe. Les bénéfices potentiels d'un suivi plus intense et régulier semblaient évidents.

D'autres éléments renforçaient cette idée. Pendant la deuxième année du projet Conte et estime de soi, une fillette avait demandé si elle pouvait écrire une histoire réelle, son histoire, au lieu d'un récit imaginaire. Bien sûr, une telle démarche s'apparentait plus à l'utilisation du récit de vie en support à l'intervention, mais la logique de l'expression semblait alors respectée. La fillette a donc raconté son périple et ses tribulations à travers les sept familles d'accueil qui l'avaient hébergée depuis son arrivée de l'Inde, depuis que ses parents l'avaient mise dans l'avion pour qu'elle puisse jouir d'une meilleure vie au Canada. Sous son sourire quotidien, elle cachait une très grosse peine. Sans entrer dans les détails intimes de la vie de cette enfant, il était clair qu'elle nécessitait un suivi et que son récit était un appel à l'aide. À cause du grand

roulement de personnel, elle avait connu de nombreux changements de travailleurs sociaux et, depuis un certain temps, n'avait pas rencontré celui qui lui était attribué. Par ailleurs, cette enfant de cinquième année, âgée de treize ans, livrait à domicile un quotidien tous les matins à six heures. Alors que la lumière du jour n'est pas encore levée en hiver, ce travail semblait peu sécuritaire. À cause des limites inhérentes au projet et à un statut d'intervenante communautaire, nous n'avons pu faire mieux que de communiquer notre inquiétude à celui qu'elle appelait papa.

Dans le cadre de ce mémoire, l'idée originale était de mettre sur pied un groupe de sept ou huit jeunes vivant en famille d'accueil, croyant qu'à cause de leur situation, l'écriture de conte pourrait leur être bénéfique. Même si cela demandait une logistique beaucoup plus complexe, une intervention de groupe auprès de jeunes ayant peu ou pas l'occasion de rencontrer d'autres enfants vivant dans une famille d'accueil semblait prometteuse. La direction des Centres Jeunesses de la région a été contactée et le projet de mémoire leur a été présenté. Une des dirigeantes a démontré de l'intérêt pour le projet et en a fait part à l'un de ses supérieurs. Celui-ci a cependant jugé l'expérience trop risquée et il est facile de comprendre ces réticences fondamentalement motivées par un désir de protection des enfants d'autant plus que nous n'étions pas à l'emploi de cette institution. Malgré cet échec, la possibilité de mettre en place un tel projet avec ces enfants qui ont grandement besoin de vivre des expériences leur permettant de partager leur réalité avec des pairs et profiter de la force du groupe pour briser leur isolement et trouver un peu de réconfort reste pertinente.¹

Suite à ce refus, de nouvelles tentatives ont été faites du côté du réseau scolaire, au primaire. Installées depuis un an dans une région éloignée de Montréal, nous avons d'abord recherché une enseignante des environs pour collaborer au projet de mémoire. Certaines avaient déjà mis sur pied d'autres projets et préféraient ne pas disperser l'énergie des élèves. D'autres craignaient de ne pas avoir le temps d'y mettre toute la collaboration nécessaire. Sans connaître le travail antérieur de la chercheuse, cela demandait certes une bonne dose de témérité pour accepter de se

¹ Ayant visionné le documentaire de Paul Arcand, *Les voleurs d'enfants*, en cours de rédaction, il apparaît encore plus essentiel de briser l'isolement des jeunes vivant en famille d'accueil. Sans remettre en question le bon soutien de ces familles, nous croyons que ces enfants ont besoin de se rencontrer ne serait-ce que pour développer un sentiment d'appartenance à un groupe où une intervenante stable serait rattachée. Si le documentaire dit vrai, au contraire des personnes incarcérées, ces enfants « victimes » n'ont souvent aucun suivi psychologique.

lancer dans une telle aventure. Le temps filait et nulle réponse positive n'apparaissait à l'horizon. Ne désirant pas abandonner le projet, en décembre 2007, nous avons relancé une des enseignantes de Montréal ayant participé au projet Conte et estime de soi durant les années scolaires 2003-2004 et 2004-2005, enseignante qui avait déjà mentionné publiquement regretter la disparition du projet. Le fait que l'enseignante connaissait la démarche d'intervention de groupe a grandement aidé pour obtenir sa collaboration. Comme cette recherche est une suite logique du projet Conte et estime de soi, un degré suffisant de familiarité et de confiance existait. Le nouveau projet serait cependant légèrement différent. Au lieu de soutenir tous les enfants pour la réalisation d'une lecture publique des contes lors de la deuxième phase d'intervention du projet, l'étude expérimenterait un suivi individuel auprès de quelques enfants.

Le 7 janvier 2008, une rencontre formelle se déroulait pour discuter de la faisabilité du projet, des nouveaux objectifs liés au projet d'étude, de l'échéancier serré à établir compte tenu des kilomètres qui séparaient la chercheuse du lieu d'expérimentation ainsi que de tous les autres détails d'organisation et de logistique. L'entente de collaboration conclue, le projet a levé l'ancre au début de la semaine du 21 janvier 2008. Finalement, il était très agréable de se retrouver en terrain connu.

La phase de l'intervention

Après quelques mois de recherche intensive, le projet pouvait enfin se réaliser dans une école d'un quartier populaire du nord de Montréal. Vingt-trois élèves en majorité d'origine ethnique autre que québécoise composaient la classe de quatrième année choisie comme site d'expérimentation. Par ailleurs, cette école primaire offrait deux programmes : le volet international et le volet régulier. Cette division du milieu basée sur les résultats scolaires semblait affecter l'estime de soi des élèves du régulier souvent traités de perdants (*losers*). Le groupe choisi était constitué d'enfants inscrits au volet régulier. Cela pouvait peut-être expliquer en partie le fait de retrouver une si grande concentration d'élèves ayant une faible estime de soi dans le groupe de la recherche, compte tenu que le rendement scolaire a un impact certain sur le développement de celle-ci.

L'intervention de groupe, échantillon et déroulement : Une entrevue réalisée d'abord avec l'enseignante puis avec la stagiaire en enseignement² a permis d'identifier les élèves à observer de plus près durant l'intervention de groupe, soit ceux démontrant davantage de signes de manque de confiance en eux. Les indicateurs utilisés pour y arriver correspondaient entre autres à leur attitude en classe, aux propos qu'ils tenaient sur leur personne, à leurs relations amicales et à leur situation familiale. Dans nos collaborations antérieures avec cette enseignante, nous avons constaté que la situation familiale représentait ici un facteur déterminant.

L'enseignante connaissait bien les enfants pour leur avoir enseigné d'abord la 3^e année et maintenant la 4^e année. Ayant participé au Projet Conte et estime de soi auparavant, l'enseignante a vite saisi les objectifs principaux de la recherche pour bien cibler les élèves qui potentiellement recevraient un suivi individuel. Son choix s'est arrêté sur huit élèves. La perception de la stagiaire, en classe depuis seulement deux semaines, s'est avérée très semblable à celle de l'enseignante. En effet, elle a ciblé neuf élèves dont sept avait été nommés par l'enseignante. Cette concordance entre l'opinion des deux personnes a facilité le choix et en a renforcé le niveau de confiance. Le choix final s'est porté sur sept élèves³, puisque cela impliquait un effort d'observation raisonnable. Toutefois, les élèves ignoraient que certains d'entre eux seraient observés plus attentivement, cela dans le but de ne pas les stigmatiser et pour éviter que ces derniers, peut-être intimidés, remettent leur participation en question.

Neuf ateliers de groupe se sont déroulés sur une période de trois semaines, soit entre le vingt-deux janvier et le dix février 2008, à raison de trois ateliers par semaine. Ces ateliers duraient environ une heure trente, entrecoupés d'une pause de quinze minutes pour la récréation. Le dixième atelier, qui portait principalement sur l'évaluation de l'expérience, a eu lieu le 28 mars 2008, soit plus d'un mois et demi après le dernier atelier d'écriture. Comme il s'agissait de l'évaluation du projet nous désirions laisser un peu de temps passer entre la fin du projet de groupe et celle-ci.⁴ Les objectifs principaux recherchés lors de cette intervention de groupe visaient à amorcer auprès des enfants un travail d'introspection et de verbalisation par l'entremise de contes racontés et à les accompagner dans le processus d'écriture d'un conte.

² La stagiaire était en classe tous les jours depuis deux semaines.

³ Évidemment les vingt-trois élèves pouvaient profiter des ateliers et de notre soutien.

⁴ Le déroulement détaillé de cette première phase d'intervention sera décrit au chapitre suivant.

Le suivi individuel, échantillon et déroulement : Désirant principalement voir si le conte rédigé par l'enfant l'aidait à verbaliser des émotions difficiles, il importait de tisser un lien de confiance avec les enfants rencontrés en suivi individuel. Considérant le temps donné pour y arriver, le nombre d'enfant choisi devait donc être limité.

La décision sur le choix des trois enfants à suivre sur une base individuelle s'est avérée beaucoup plus ardue et délicate que celle du choix de l'échantillon de la première étape d'intervention. En effet, les sept enfants observés et au moins quatre autres élèves de la classe correspondaient très bien au profil de l'étude. Dès le départ, nous savions qu'au-delà des sept enfants choisis pour l'observation de groupe, d'autres élèves démontreraient des signes de détresse et de souffrance. Maintenant que nous les connaissions mieux et que plusieurs des contes écrits interpellaient notre intérêt de chercheuse, le choix s'avérait déchirant. La stagiaire et l'enseignante ont collaboré à la décision finale en identifiant ceux qui selon elles, pourraient davantage bénéficier d'un suivi individuel. Aux élèves de la classe, nous avons préféré dire que le choix avait été fait au hasard. Nous ne désirions nullement que les enfants rencontrés en suivi individuel soient stigmatisés et étiquetés par les autres comme étant des enfants « à problèmes ». D'autre part, le volet psychosocial du projet n'ayant pas été présenté et expliqué aux enfants, il ne semblait pas nécessaire de leur révéler la nature du processus de sélection. De plus, toujours dans une préoccupation du respect de la confidentialité qui sera discutée plus à fond en fin de chapitre, il apparaissait important de ne pas rendre publiques les raisons du choix.

D'autre part, tous les enfants savaient, à des niveaux différents, qu'en participant à ce projet universitaire ils contribuaient à améliorer le travail d'intervention auprès des enfants. Cette explication les remplissait de fierté et contribuait peut-être un peu à soulager la déception aperçue sur plusieurs visages. Reste le souvenir d'une élève nous implorant des yeux pour être choisie. Pourtant, ce petit bout de femme d'origine arabe qui faisait partie des élèves observés plus attentivement, avait démontré beaucoup d'insécurité lors des ateliers. Il était surprenant et intéressant de voir qu'elle partageait si vivement son désir.

Cette étape fut donc difficile, car nous avons conscience que plusieurs enfants de la classe avaient grandement besoin qu'on leur témoigne confiance et soutien pour renforcer leur estime

de soi. Mais, il fallait choisir et les enfants se feraient vite à l'idée. Toutefois, leur désir de participer au suivi démontrait qu'ils avaient apprécié le projet et qu'ils ne trouvaient pas la chercheuse trop désagréable!

L'objectif visé par le suivi individuel était donc de vérifier si le conte rédigé par l'enfant lui permettait de verbaliser sa réalité et sa souffrance favorisant de la sorte une meilleure intervention auprès de celui-ci.⁵ Les trois rencontres individuelles prévues avec chaque enfant ont été réalisées lors des journées du 21 février, 28 février et 28 mars 2008. Il s'est écoulé près d'un mois entre la deuxième et la troisième rencontre car celle-ci a dû être reportée à plusieurs reprises en raison de congés causés par une tempête de neige puis, par un déneigement du toit puis, par la semaine de relâche. Toutefois, ce report du suivi n'a pas entraîné de conséquences notables sur cette rencontre de clôture qui, par ailleurs, a semblé être très appréciée par chacun des enfants.

La phase de recherche

Le projet d'intervention mis en place, il fallait maintenant préciser le choix des mécanismes d'évaluation et des instruments de cueillette de données qui allaient permettre d'apporter une réponse à la question de recherche. Il s'agissait de comprendre le phénomène étudié, de l'analyser en choisissant une perspective méthodologique qui permettrait une évaluation finale sans pour autant trahir la nature de l'intervention.

L'évaluation réflexive de l'intervention : En travail social, le développement d'une pratique efficace et pertinente, par un examen et une évaluation constante de son déroulement, se base fréquemment sur ce qui est nommé pratique réflexive. Reprenant les termes de Racine (2000), il importe pour l'intervenante de continuellement réfléchir au sens, au déroulement et aux conséquences des actions et des gestes posés. L'apprentissage mais aussi, de manière plus importante, la production de connaissance sur l'intervention s'appuient sur la proximité de

⁵ Le déroulement détaillé de cette deuxième étape d'intervention individuelle sera elle aussi décrite au chapitre suivant.

l'intervenante de l'action et par un recul qui permet de l'analyser pour éventuellement la transformer. « Si l'on apprend en étant dedans, c'est parce l'on se regarde être dedans. » (Racine, 2000 : 73) Selon Schön (1994), il s'agit beaucoup plus qu'un simple regard informel sur une pratique. La pratique réflexive nécessite une démarche consciente et systématique de documentation de l'intervention, d'établissement de nouvelles pistes de travail et de validation de ces pistes. De plus, cette pratique réflexive bénéficie également de l'éclairage qui peut être apporté par la recherche et la théorie qui servent alors de points d'ancrage pour la critique de l'action.

Dans le même sens, la description que Zuniga (2007) fait de la pratique réflexive, s'applique très bien au processus d'analyse qui a été utilisé pour dégager un bilan de l'intervention de groupe et suivi individuel mis en place dans le projet d'intervention.

Dans l'évaluation d'une intervention, le défi est de comprendre un cas, une situation, sans faire d'abord appel à la comparaison avec d'autres cas, d'autres situations. Une intervention est, dans un sens très réel, une situation unique, avec un dynamique et une structure propres, organisée par un réseau d'interactions et de relations qui lui sont spécifiques. (Zuniga, 2007 : 129)

Selon cet auteur, un cas unique peut lui aussi être étudié et compris scientifiquement par la recherche du sens qu'il dégage et par sa singularité. Nous adhérons à sa conception de l'évaluation qui se veut aussi « formative » dans l'action que « sommative » de ses résultats et de ses impacts. Toujours selon Zuniga (2007), l'évaluation doit être orientée, efficace et épouser un objectif de transformation tout comme son objet d'étude. En identifiant la dynamique, la mouvance et même les sources d'enthousiasme ainsi que la motivation des participants, cette évaluation s'intègre à l'action et en devient une composante essentielle.

C'est pourquoi une place importante a été réservée dans ce mémoire à la description et à l'analyse du processus d'intervention en présentant l'évolution, les changements en cours de route bref, en écrivant l'histoire de l'action en cours d'action (Zuniga, 2007; Schön, 1994). L'objectif devient alors de faire ressortir la spécificité, les points forts et les faiblesses des phases de groupe et de suivi individuel mais également de pouvoir ajuster l'intervention au rythme des enfants tout au long de l'expérimentation. De plus, cette évaluation permettra d'améliorer ce projet d'intervention sociale pour pouvoir le reproduire dans d'autres milieux. L'intérêt sinon le

défi de cette démarche inductive se situe, au-delà d'une meilleure compréhension, dans la clarification continue et circulaire des principaux concepts théoriques utilisés dans l'intervention et la recherche et dans l'émergence de quelques énoncés théoriques qui permettront éventuellement d'approfondir l'avenue explorée en poursuivant les recherches sur ce sujet.

L'étude de cas comme méthodologie de recherche : La littérature concernant les contes écrits exclusivement par les enfants dans un but thérapeutique n'ayant pas permis d'établir un portrait de ce phénomène à partir des connaissances existantes (Gauthier, 1998), il fallait donc débroussailler le terrain pour arriver à une meilleure compréhension de celui-ci. C'est ce que nous avons tenté de réaliser par cette recherche exploratoire en ayant recours à l'étude de cas pour expliquer et évaluer l'intervention. Selon Gauthier l'étude de cas permet «de s'imprégner de l'essence d'une situation, d'en capter la complexité, d'en interpréter le sens. » (Gauthier, 1998 : 130) Ces étapes nous apparaissant essentielles pour confirmer ou infirmer les principales hypothèses de la présente recherche. Gerring abonde dans le même sens, lorsqu'il affirme que moins il y a de cas et que ceux-ci sont étudiés en profondeur, alors plus ce travail mérite d'être considéré comme une étude de cas. « The fewer cases there are, and more intensively they are studied, the more a work merits the appellation case study . » (Gerring 2007:20) Position qui explique l'analyse détaillée de trois suivis individuels présentée aux chapitres 5 et 6. Cette méthode a permis un examen approfondi d'une situation très complexe, soit celle d'une relation thérapeutique dont l'échange s'initie autour du conte créé par l'enfant.

Faisant également référence à plusieurs autres auteurs, Gerring ajoute que pour les disciplines telles que la psychologie, la médecine et le travail social, la notion d'études de cas est habituellement reliée aux recherches cliniques où les unités d'analyses sont représentées par des individus : « In psychology, medicine and social work the notion of case study is usually linked to clinical research, where the individuals are the preferred units of analysis.» (Gerring, 2007: 19) Les rencontres individuelles réalisées lors de ce travail sont considérées comme une intervention de type clinique ce qui renforce notre choix pour une méthodologie basée sur l'étude de cas. De plus, dans les deux phases d'intervention du projet, les observations recueillies représentent une des plus importantes sources d'information permettant l'évaluation de cette recherche. Celles-ci sont généralement essentielles à l'étude de cas.

Comme l'explique John Gerring l'étude de cas a longtemps été associée à un processus artistique quasi mystique, et souvent critiquée puisque n'ayant pas de méthodes précises de cueillette et d'analyse de données et ne conduisant pas à des généralisations scientifiques. Encore aujourd'hui, il constate qu'un océan sépare les « scientifiques » des « praticiens » :

The quasi-mystical qualities associated with the case study persist to this day. In the field of psychology, a gulf separates "scientists" engaged in cross-case research from the "practitioners" engaged in clinical research, usually focused on individual cases. (Gerring, 2007 : 7)

Il est clair que nous sommes dans une sphère de subjectivité qui ne s'accorde pas encore avec le monde des sciences où le paradigme positiviste, philosophie idéologique puissante (Schön,1994), demeure omniprésent et où l'horizontalité de la relation entre le monde de la recherche et celui de la pratique est encore loin d'être atteinte. Bien sûr, toute généralisation abusive deviendrait alors suspecte. Cependant plutôt que de viser une telle généralisation des résultats obtenus, mais désirions seulement vérifier si l'expérimentation pourrait oui ou non aider des enfants à verbaliser leur souffrance, les amener vers un possible mieux-être et ainsi améliorer le travail d'intervention auprès de ceux-ci.

Par ailleurs, certains chercheurs tels que Bourgeault (2004) et Soulet (2004) ne croient guère possible de généraliser une intervention à caractère unique et indigène. Le premier croit davantage à l'éthique d'une intervention où les premiers concernés auraient davantage leur mot à dire dans les décisions concernant les interventions à mener et les recherches à financer. Le second défend l'idée d'une théorisation de l'action qui implique un travail de conceptualisation de l'agir en contexte d'incertitude bref, une théorisation du processus tout au long de l'action.

Les deux stratégies de recherche étant maintenant bien définies, nous décrirons les moyens et les outils de la cueillette de donnée utilisés lors des deux phases distinctes d'intervention.

Instruments et procédés de cueillette de données

Tant une démarche de production et de consolidation de savoir expérientiel qu'une démarche de recherche basée sur l'étude de cas nécessite que des efforts particuliers soient faits afin de s'assurer que l'analyse repose sur des données les plus précises possibles et qui dépassent la simple mémoire de l'intervenante. Afin d'assurer cette rigueur, les moyens suivants ont été utilisés au moment de l'expérimentation, que ce soit au moment de l'intervention de groupe qu'à celui du suivi individuel.

Au moment de l'intervention de groupe : Un journal de bord, tenu après chacun des ateliers, a permis de décrire les grandes lignes de leur déroulement et de nommer les principales techniques d'animation utilisées. S'y retrouvaient également ce qui avait bien ou moins bien fonctionné et les suivis à effectuer lors d'un prochain atelier concernant des comportements ou des commentaires particuliers faits par un ou par plusieurs enfants. De plus, les principales observations concernant la dynamique du groupe étaient consignées dans ce journal

Grâce à la collaboration de la stagiaire en enseignement et malgré toute l'organisation que cela supposait, la majorité des ateliers ont pu être filmés à l'aide d'une caméra vidéo. Après une écoute attentive de l'enregistrement, de nombreux échanges révélant la progression du processus de réflexion et d'intériorisation réalisée à partir des contes ont été retranscrits et consignés sous forme de notes. Les propos tenus par les sept élèves observés ont été également recueillis tout en prenant soin de noter leur langage corporel (posture, degré d'attention et d'engagement) et ce, même quand ils ne prenaient pas la parole. Ce visionnement a demandé de longues heures d'écoute et de transcription, mais s'est révélé indispensable pour l'analyse des résultats de l'intervention de groupe. Il aurait été impossible en cours d'action, de recueillir autant de précieuses informations sur le cheminement du groupe, la transformation du pouvoir d'agir et sur le processus d'animation tout en s'acquittant des tâches d'intervention auprès du groupe. En effet, cette captation sur vidéo a permis d'observer l'attitude des enfants et de rendre compte de l'évolution (ou de l'absence d'évolution) de leur confiance et de leur pouvoir d'agir selon les indicateurs choisis. Ces observations ont également permis de mieux connaître ces enfants ce qui a facilité le déroulement des rencontres individuelles de la deuxième phase d'intervention.

Comme il avait été prévu au début du projet, la stagiaire en enseignement et la chercheure ont eu une rencontre sur le temps de dîner après chacun des ateliers de groupe.⁶ Ces rencontres avaient pour but d'échanger observations et perceptions concernant les élèves en portant une attention particulière aux sept enfants observés. Les indicateurs du renforcement de l'estime de soi regroupés dans le tableau 4.2 du chapitre suivant guidaient la discussion. Recueillir les observations et les commentaires de l'enseignante et de la stagiaire avait comme but de comparer les perceptions de chaque personne et d'impliquer toutes les intervenantes dans le projet. Cette multiplicité de sources d'information augmenterait ainsi la validité des résultats obtenus.

Le conte comme outil de collecte d'information : Avant même de l'utiliser en suivi individuel, le conte lui-même devient un outil d'information pour amorcer la réflexion et l'analyse sur les liens possibles entre celui-ci et la réalité de l'enfant. Dans ce sens, il faut le considérer comme une donnée importante qui permet la transition entre les deux phases du projet. Nous avons procédé tout d'abord par une première lecture des contes⁷ : de celle-ci s'est dégagée une première interprétation du sens de ce conte, interprétation éclairée par notre connaissance de la réalité de l'enfant.

Dans un second temps, l'enseignante, la stagiaire et la chercheure ont partagé ces interprétations, analyses et réflexions. En résumé, à cette étape-ci, nous voulions savoir si le conte nous parlait de l'enfant et si oui, de quelle façon. Cette première analyse s'est effectuée davantage de manière intuitive, nourrie par les expériences professionnelles de ces intervenantes qui exercent à chaque jour leur sens de l'interprétation auprès des enfants. Nous ne désirions nullement restreindre cette collaboration à des personnes ayant des connaissances approfondies en analyse psychologique ou psychanalytique des contes. La connaissance des symboles et leurs significations psychologiques peut à priori se révéler utile mais non indispensable pour cette recherche qui se situe dans le domaine de l'intervention sociale. Par ailleurs, il était important d'impliquer le plus possible les collaboratrices pour se rapprocher de leur travail terrain et pour qu'elles puissent éventuellement réutiliser certains aspects de la démarche.

⁶ L'enseignante, prise par d'autres occupations, n'a pas assisté à toutes les rencontres.

⁷ Le travail a porté davantage sur les contes des enfants qui seraient probablement suivis en individuel et sur quelques autres qui semblaient exprimer symboliquement le vécu de l'enfant.

Tout en gardant en tête ces premières impressions provenant d'une première analyse du conte, nous devons prendre garde de ne pas les imposer à l'enfant lors des rencontres individuelles. D'ailleurs, l'auteure et psychanalyste Von Franz (1980) établit plusieurs parallèles entre l'interprétation psychologique des contes de fées et celle des rêves.

Il est tout à fait vrai que l'on doit procéder avec beaucoup de tact et patienter pour voir si le rêve ne construira pas de lui-même le pont qui le reliera à la conscience du rêveur, un processus qui se déroule de lui-même étant certainement plus authentique : ce que l'on découvre seul impressionne davantage qu'une interprétation, même excellente, proposée par quelqu'un d'autre. (Von Franz, 1980 : 54)

Cette démarche exploratoire a permis de constater si par la suite, notre interprétation et celles des collaboratrices ressemblaient ou différaient de celle de l'enfant. Cette première interprétation pouvait également aider à mieux soutenir l'enfant si, bien entendu, nous ne restions pas accrochées à ces premières lectures.

Au moment du suivi individuel : Avant de débiter les rencontres, une grille d'analyse (Annexe A) avait été conçue pour préparer l'intervention et pour évaluer méthodiquement les informations recueillies lors des suivis individuels. Exhaustive, précise et nécessaire au cheminement de la compréhension du sujet, cette grille a fort probablement guidé et orienté l'intervention. Toutefois, la chercheuse a préféré ne pas trop s'y référer durant l'étape des suivis pour demeurer le plus possible à l'écoute de l'enfant. De plus, considérant qu'une prise de notes durant les rencontres individuelles aurait pu indisposer les enfants et amoindrir la qualité d'écoute, les échanges ont été enregistrés avec l'autorisation des enfants et de celle de leurs parents. Cette stratégie s'est révélée très riche et a permis de produire des informations pertinentes : l'écoute de la voix a permis de mieux saisir les nuances des propos, les hésitations, les peurs ou toute autre émotion ressentie par les enfants rencontrés.

Les échanges ont été ainsi retranscrits sous forme de verbatim et de notes évolutives peu de temps après chacune des rencontres pour permettre un suivi serré; il était important de faire ressortir les informations pertinentes et de les garder en mémoire pour le prochain rendez-vous. Cela a permis de constater les effets de l'intervention et de réajuster l'approche auprès de chacun

des enfants. D'autre part, l'évolution de l'interaction rendait compte de la progression de leur pouvoir d'agir. Cette première prise de connaissance des données permettait d'amorcer un processus d'analyse de contenu qui soutiendrait l'effort de compréhension final.

En effet, une fois le projet d'intervention terminé, ces nombreuses pages de verbatim détaillant très précisément les échanges avec chacun des enfants ont constitué la base du travail laborieux et très délicat d'analyse de contenu. La décision de présenter les résultats par étude de cas, s'est confirmée à ce moment du projet. Tout d'abord, il s'agissait de faire ressortir les liens établis par l'enfant entre sa réalité et son conte. Puis, venaient ensuite les liens issus de notre interprétation, à partir de la parole de l'enfant et de la connaissance de son histoire personnelle. Dans chacun des cas, la relation entre le conte et l'enfant a été analysée à partir de la grille mentionnée plus haut (Annexe A) ainsi que par l'augmentation de confiance et du pouvoir d'agir. Chaque étude de cas contribuait ainsi à vérifier l'hypothèse de départ à savoir si le conte écrit par l'enfant se révélait un outil pouvant faciliter l'intervention auprès de celui-ci et encourager la verbalisation d'émotions refoulées, contribuant ainsi à l'émergence de l'acteur social. Finalement, les trois cas ont été mis en parallèle pour faire émerger l'originalité de chacun des cas, leurs points communs et divergents.

Considérations éthiques

La confidentialité de toutes les informations qui pourraient affecter la divulgation de l'identité des participants a été assurée du mieux que possible dans le cadre à la fois de l'intervention et de la recherche. Par exemple, la localisation exacte de l'école, le nom de l'enseignante ou des collaboratrices à la recherche n'ont pas été révélés dans ce mémoire et ne le seront pas dans des communications futures. Dans la même logique, le nom des enfants a été changé au moment de la rédaction.

Le consentement des parents sur la participation de leurs enfants était essentiel à la réalisation de l'étude. Une première lettre (Annexe B) signée conjointement par le directeur de l'école, l'enseignante ainsi que par la chercheuse a été envoyée à tous les parents de la classe. Cette lettre expliquait entre autres choses, les objectifs de la recherche et demandait l'autorisation de filmer les enfants et de pouvoir les rencontrer en suivi individuel lors d'une deuxième étape. Toutefois,

il était mentionné que de plus amples informations seraient fournies concernant ce suivi individuel et que l'autorisation serait à nouveau demandée aux parents des élèves choisis. La signature des parents entraînait également une cession de droit de propriété intellectuelle à des fins de diffusion et de parution dans des publications et ce, toujours en convenue du respect de la confidentialité concernant l'identité des enfants. La lettre mentionnait également que la chercheuse s'engageait à respecter l'intégrité, le rythme et le désir de l'enfant à participer, à parler ou à garder le silence et en aucun cas elle userait d'autorité pour obtenir à tout prix des résultats.

Tous les élèves ont rapporté la lettre signée par leurs parents avant le début du projet. Seulement trois élèves sur l'ensemble des vingt-trois ne pouvaient être filmés mais avaient l'autorisation d'être suivis sur une base individuelle. À l'opposé, deux enfants d'une même famille n'ont pas eu l'accord d'être suivis en individuel mais pouvaient être filmés. En résumé, la majorité des parents ont bien reçu l'idée de la recherche. Comme cela a été fait pour les enfants qui ont participé au suivi individuel, il aurait été pertinent de leur envoyer une lettre à la fin de la phase d'intervention de groupe, afin de les remercier d'avoir contribué à la réalisation du projet d'étude, souligner l'excellente participation de tous les élèves et les inviter les parents à prendre connaissance du merveilleux conte rédigé par leur enfant.

Avant d'amorcer les rencontres individuelles avec les trois enfants choisis, l'autorisation parentale a été demandée. Cette deuxième lettre reprenait le contenu de la première, rappelait les objectifs de la recherche et demandait à nouveau le consentement pour le suivi individuel. L'autorisation a été donnée par le ou les parents responsables de chacun des enfants concernés. À la fin de ce suivi et avec l'accord de l'enfant quant au contenu, une lettre soulignant les éléments les plus importants de nos rencontres a été envoyée à ces mêmes parents (Annexes C, D et E). Par cet envoi individualisé nous les remercions de la confiance accordée, soulignons la généreuse participation des enfants et faisons part des forces et des qualités décelées chez les enfants. Par cette lettre nous remercions également les enfants et signifions aux parents à quel point leur participation avait enrichi le projet d'étude. D'ailleurs, la lumière dans les yeux des enfants lors de la lecture de cette lettre en disait long. Nous désirions ainsi partager notre fierté, sachant que deux des enfants rencontrés manquaient énormément d'encadrement, d'attention et

même d'amour. Évidemment, une rencontre de suivi avec ces parents aurait pu être utile et pertinente. Cependant, cela aurait dépassé les objectifs du projet d'intervention initial.

D'autre part, le consentement des enfants importait tout autant pour la réalisation de la recherche et concordait avec les objectifs visés par celle-ci. Lors d'un premier atelier de groupe, après avoir expliqué aux enfants les objectifs et le déroulement de la recherche, ils avaient le choix de participer à celle-ci ou de demeurer en classe pour terminer un travail scolaire. Tous ont accepté l'entente de collaboration et le contrat moral. En ce qui concerne les suivis individuels, la chercheuse vérifiait à chacune des rencontres si les enfants désiraient toujours participer. Là aussi, les réponses ont toujours été positives. Il aurait été illogique et contraire à la philosophie porteuse du projet de ne pas demander une telle autorisation aux premiers concernés.

CHAPITRE QUATRE

L'INTERVENTION DE GROUPE : DÉROULEMENT ET PREMIERS CONSTATS

A cause de la multiplicité des instruments de collecte de données qui avaient été déployés lors de l'intervention de groupe et lors des suivis individuels, l'observation a produit une quantité imposante d'information. Cette richesse a cependant entraîné quelques difficultés au moment de la présentation de ces résultats et de l'analyse. Comment, en effet, rendre compte de la complexité de l'intervention réalisée d'une manière qui resterait intelligible pour le lecteur ou la lectrice? Comment également faire des choix dans le matériel qui ferait l'objet de la présentation? Finalement, dans l'optique de maintenir un équilibre entre une description détaillée de l'intervention et l'analyse de celle-ci, il a été décidé de présenter les résultats et la discussion de ceux-ci en trois moments différents.

La présentation des résultats a été construite en respectant les deux moments ou les deux phases centrales de l'intervention qui est soumise à l'évaluation. Le chapitre 4, présente donc les résultats de l'intervention de groupe, détaillant le contenu et le déroulement des ateliers et en tirant quelques constatations préliminaires. Le déroulement des suivis individuels sera présenté au chapitre suivant. Finalement, le chapitre 6 présentera l'analyse des résultats de l'intervention. Dans le chapitre qui suit, nous présentons donc le déroulement de l'intervention de groupe dont l'objectif central était la rédaction d'un récit par les enfants. Mais, au-delà de cette création espérée, nous désirions voir comment les histoires racontées en atelier favorisaient l'introspection et la verbalisation des enfants. Nous résumerons les principales observations sur la dynamique de groupe, les thèmes suscités par les contes et leur impact sur le pouvoir d'agir des enfants. Puis, nous analyserons les effets du groupe sur le processus individuel des enfants.

Le déroulement des ateliers

Dix ateliers différents sur l'écriture de conte composent l'essentiel de la démarche d'intervention de groupe menée dans le cadre du projet. Le texte décrit l'ensemble des activités réalisées lors de

chacun des ateliers. Le tableau 4.1 de la page suivante reprend l'ensemble de ces informations de manière schématique.

ATELIER	OBJECTIFS	MOYENS	ACTIVITÉ PROPOSÉE
1	Introduction au projet et mise en place de la dynamique relationnelle	Explication du projet, échange sur les contes et sur l'entente de collaboration. Conte : La petite tortue laide ¹ Thèmes : différence, empathie et amitié.	Jeu de connaissance : L'enfant se présente par un dessin.
2	Le conte en action	Conte : Le premier des Tamias Thèmes : l'amitié, l'entraide, la peur, la colère, le courage et la persévérance.	Discussion. Rédiger la fin du conte à la maison.
3	Le conte en action	Conte : Gulliver Thèmes : le rejet, la solitude, la reconnaissance de ses forces et de ses limites, l'empathie, le courage et la confiance en soi.	Discussion. Bricolage de l'étoile.
4	Le conte en action	Conte : Valériane Thèmes : Les mots qui blessent, le manque de confiance, les mots qui font grandir, l'estime de soi.	Discussion. Courte évaluation de mi-projet.
5	Structure du conte	Explication de la structure du conte à l'aide de la pyramide de la structure du récit.	Remue-ménages collectif.
6	Pratique collective	Retour sur la structure du récit.	Création d'un conte collectif.
7-8-9	Rédaction du conte	Soutien à l'écriture.	Rédaction.
10	Évaluation	Retour sur toutes les étapes et clôture du projet.	Évaluation orale et écrite.

Tableau 4.1: Les dix ateliers de l'intervention de groupe

Atelier 1, introduction au projet et dynamique relationnelle : La première partie de cet atelier misait sur l'explication du projet et sur l'entente de collaboration en définissant le rôle et les

¹ Petit conte d'introduction qui a été rédigé par une élève de 5^e année lors du projet Conte et estime de soi. Nous désirions ainsi signifier aux élèves que tous pouvaient rédiger un conte simple et agréable à entendre.

responsabilités de chacun. Sensibilisés à l'importance de leur implication, les élèves s'engagent alors librement² à participer au projet. Nous désirions installer dès le départ une relation égalitaire en faisant appel à la réflexion et l'esprit décisionnel des enfants. Le but était d'orienter et de soutenir ceux-ci et non de faire figure d'autorité. Suite à ce «contrat moral», chacun des enfants recevait un joli cahier contenant quelques feuillets pour lancer le projet et dans lequel ils pourraient conserver leurs réalisations. La deuxième partie de cet atelier laisse place au jeu de connaissance. Celui-ci permet à l'enfant d'explorer une forme d'art thérapie en se décrivant par un dessin. Tout en invitant l'enfant à se dévoiler dans un moment de détente et de plaisir, cette activité ludique cherche à tisser les premiers fils d'un lien de confiance et à établir une dynamique relationnelle appropriée puisque les enfants sont invités à nous parler d'eux à travers leur illustration.

Ateliers 2, 3 et 4, le conte en action : À cette étape, c'est la plongée dans le monde de l'imaginaire car à chacun de ces ateliers, un conte aux multiples personnages et rebondissements sera raconté aux enfants et servira de point de départ. La puissance symbolique des contes entraîne naturellement un processus de groupe dès plus intéressants. La présentation du conte est accompagnée d'une animation théâtrale et d'effets sonores, le tout dans une atmosphère en lien avec l'histoire créée par quelques chandelles et par divers objets. Il s'agit d'amener les enfants au-delà des murs de l'école; dans le monde de l'imaginaire.

Ces ateliers se poursuivent par une discussion sur le sens du conte, sur les idées et les valeurs qu'il véhicule. Ensuite le travail d'introspection s'amorce. Invités à s'identifier aux personnages du conte et à se projeter dans l'histoire, les enfants sont invités à réfléchir à ce qui, chez eux, correspond au contenu du conte. Ceux et celles qui oseront, auront la possibilité de verbaliser leur réflexion dans un climat de confiance et de respect. C'est ainsi qu'à partir du récit, le partage du quotidien et du monde intérieur de plusieurs enfants débute, ceux-ci ayant intériorisé les émotions et l'histoire des personnages imaginaires. C'est le travail de la métaphore qui agit ici avec force et sans contraintes, tel que si bien décrit par Miles et Crowley (1986). Puis, vient l'étape importante où les enfants discutent des solutions pour résoudre à leur manière le conflit

² Nous avons offert la possibilité d'aller terminer des travaux en classe à tous ceux qui ne désiraient pas participer au projet. Personne ne s'est prévalu de cette option et les 23 élèves du groupe ont participé.

illustré ou même, partager des pistes de solutions sur les histoires personnelles rapportées dans les échanges.

Lors du deuxième atelier, les enfants sont invités à rédiger à la maison, la finale non racontée du conte amérindien *Le Premier des Tamias*. Il s'agit de briser la glace en amorçant un court processus d'écriture et en encourageant ainsi leur imagination et leur esprit créatif. Les élèves pourront partager leur création lors de l'atelier quatre, soit la semaine suivante. Pour récompenser l'engagement de chacun dans la discussion, une deuxième activité ludique sera proposée à la fin du troisième atelier. Chaque élève aura une étoile à décorer, symbole correspondant à l'univers intérieur de chacun d'eux, faisant ainsi appel à l'histoire racontée à cet atelier dans le conte de Gulliver. Tout en permettant aux enfants de s'amuser, cette activité d'art thérapie est directement reliée aux propos du conte et suit une discussion sur l'acceptation de soi. Cette activité peut entraîner l'expression d'émotions refoulées chez certains enfants et un simple moment de plaisir et de détente chez d'autres.

Ateliers 5 et 6, structure du conte et pratique collective : L'atelier 5 s'organisa autour d'une introduction à la structure du conte, suivi par une création collective à l'atelier 6. Ces deux ateliers permettent aux élèves de lancer librement des idées de personnages, de les mettre en action avec ceux des autres élèves et d'inventer toutes sortes de problèmes et de façons de les résoudre, le tout dans une atmosphère de plaisir non compétitive. Ces ateliers visent à démystifier les craintes face à la rédaction, à renforcer la confiance de l'enfant en ses idées, à encourager l'écoute et le respect des opinions des autres et à stimuler le plaisir et l'effort de créer.

Ateliers 7, 8 et 9, la rédaction du conte : Ces trois ateliers sont consacrés à l'écriture de contes. L'intervenante, l'enseignante et la stagiaire circulent dans la classe pour soutenir les élèves, en prenant garde de ne pas influencer le contenu du conte. L'intervenante portera une plus grande attention aux sept élèves qui avaient été préalablement identifiés comme ayant une faible estime de soi. Un temps sera réservé à la fin de chacun des ateliers pour ceux qui désirent partager leurs difficultés ou encore parler de leur conte, et ceci dans le but de soutenir l'effort des élèves tout en leur rappelant l'inutilité de la comparaison. Ne perdant pas de vue le renforcement de l'estime de soi durant cette étape exigeante pour plusieurs, nous réutilisons le symbole de l'étoile utilisé

lors du troisième atelier pour souligner l'unicité de leur univers intérieur, leur rappelant ainsi que leur conte est également unique donc ni moins bon ou ni meilleur que celui d'un autre. Il est facile, à cette étape-ci du projet, de perdre ceux et celles qui connaissent de plus grandes difficultés sur le plan scolaire puisqu'ils font face à un volet qui ressemble à du travail académique. Comme ces élèves sont ceux qui sont particulièrement visés par l'intervention, nous veillons donc à rappeler à tous la « philosophie » du projet. Dans le même ordre d'idée, il est aussi important de rappeler que chacun a son rythme d'écriture qui lui est propre. De plus, l'enseignante a aménagé des périodes supplémentaires à l'horaire pour ceux ayant besoin de plus de temps pour leur rédaction.

Atelier 10, l'évaluation : Le dernier atelier permet de mettre fin à l'aventure commune. Les enfants seront amenés à nommer toutes les étapes du projet pour constater le chemin parcouru. Puis, une évaluation collective et individuelle permettra à chaque enfant de réfléchir sur l'expérience vécue pour prendre conscience de ce qu'elle leur aura apporté individuellement et collectivement³. Quelques petits cadeaux seront attribués au hasard afin de souligner la généreuse collaboration des élèves à cette recherche universitaire et chacun d'eux recevra un crayon en souvenir du projet.

Les impacts de l'intervention de groupe

Pour simplifier l'analyse de l'intervention de groupe totalisant plus de quinze heures d'animation, seules les observations principales des trois premiers ateliers seront résumées. Il apparaissait essentiel de rapporter certains passages de l'animation, pour illustrer l'évolution constante de la participation des élèves dans la démarche. Cette première analyse permettra de conclure ultérieurement à une augmentation observable de la confiance et du pouvoir d'agir des enfants. Le tableau 4.2 présente les principaux indicateurs utilisés pour rendre compte de la transformation du pouvoir d'agir durant la première étape du projet.

³ La grille d'évaluation écrite se retrouve à l'annexe F. Sans entrer ici dans les détails, à cause des contraintes d'espace, les évaluations ont été très positives.

1. Propos tenus sur sa personne	Tient des propos moins dénigrants sur lui-même, émet des commentaires un peu plus positifs sur ses compétences scolaires, nomme ses forces ou ses qualités plus facilement qu'en début de projet.
2. Prise de parole	Tente plus souvent des réponses, émet davantage des idées et des opinions personnelles, parle plus fort, démontre plus d'assurance dans le débit et le ton.
3. Type de prise de parole	Interprète le sens du conte, s'identifie aux personnages, explique cette identification, réalise des liens entre les contes lus et son expérience, partage son vécu scolaire, sa relation avec ses amis-es, sa réalité familiale.
4. Comportement envers les autres	Écoute attentivement ses pairs, rit moins des autres, respecte plus leur idées, coupe moins souvent la parole, interagit davantage.
5. Langage corporel	Lève les yeux en parlant, ronge moins ses ongles, se tire moins la manche, se tient plus droit, sourit plus souvent.

Tableau 4.2 : Indicateurs d'expression du pouvoir d'agir des enfants

La participation des élèves : Lors du premier atelier, treize des vingt-trois élèves, incluant les sept élèves observés, ont levé la main pour répondre qu'ils ne pensaient pas pouvoir écrire un conte. En observant leur participation lors des ateliers suivants, nous notons que ces élèves démontrent une hésitation à répondre et un manque d'assurance lorsqu'ils s'y risquent. Des sept élèves qui ont répondu pouvoir écrire très facilement un conte, six ont pris fréquemment la parole avec assurance tout au long des dix ateliers. Leurs réponses reflétaient parfois une compréhension de deuxième niveau. C'est également souvent ces mêmes élèves qui verbalisaient les premiers des événements personnels soulevés par le conte. Ils représentent les leaders du groupe démontrant un pouvoir d'agir plus consolidé révélé entre autres, par la facilité à prendre la parole, la clarté d'expression et la confiance en leur propos. Toutefois, leur défi durant le projet aura été d'apprendre à patienter. En effet, il leur était parfois demander d'attendre, donnant ainsi aux autres le temps de penser à leur réponse et d'oser lever la main.

Ainsi, tous prenaient conscience de l'effort à réaliser pour « grandir » durant ce projet : écouter davantage pour certains et tenter d'exprimer son point de vue pour d'autres.

Revenant au premier atelier, peu d'élèves ont pris la parole : les mêmes cinq ou six élèves désiraient souvent répondre. Quelques autres ont risqué parfois de timides tentatives, lorsque de « nouvelles voix » étaient invitées à se manifester. Malgré une certaine gêne habituelle en début de projet, cette classe regroupait une majorité d'élèves peu confiants en leur pouvoir d'agir. Cette première observation correspondait d'ailleurs à la perception de l'enseignante concernant le nombre important de ses élèves démontrant une faible estime de soi. Toutefois, dans la deuxième partie de l'atelier, neuf élèves ont désiré partager leur dessin et leurs qualités personnelles : la glace était brisée. Au deuxième atelier, sept autres élèves nous ont partagé leur dessin : c'est donc le deux tiers de la classe qui s'est exprimé lors cette activité de connaissance. Le concept de respect expliqué et mis en pratique dès le début du projet a probablement encouragé cette atmosphère de confiance. Cette participation, timide au début mais qui a graduellement pris une place de plus en plus grande au fil des ateliers, reste une excellente indication de l'augmentation d'un pouvoir d'agir,

Identification aux personnages et expressions du vécu des enfants : C'est le conte amérindien *Le premier des Tamias* qui a lancé l'aventure dans l'imaginaire, lors de ce deuxième atelier. Dans cette histoire, un petit écureuil devient l'ami d'un jeune amérindien puisque celui-ci lui a lancé des noix lorsqu'il était affamé. Lorsque le petit amérindien et toute sa tribu *tombent* malades, l'écureuil réunit tous les animaux de la forêt pour qu'ensemble, ils cherchent le remède pour sauver ses nouveaux amis. Mais l'ours arrive, se met en colère et griffe l'écureuil, d'où l'apparition des cinq lignes sur le dos des Tamias. Ensuite, tous les animaux se liguent contre le petit rongeur et le pourchassent! L'écureuil courageux persistera dans sa quête et, soutenu par le Grand manitou, arrivera à guérir ses amis les Amérindiens.

Les thèmes principaux abordés dans ce premier conte sont l'amitié, l'entraide, la peur, la colère, le courage et la persévérance. La discussion débute sur l'identification du problème : un jeune affirme que c'est l'ours, une autre répond plutôt que cela débute par le village malade. La discussion se poursuit lorsqu'un élève introduit un deuxième niveau d'analyse : « *C'est pas*

juste l'ours le problème, tous les autres animaux aussi puisqu'ils ne voulaient pas aider les humains ».

Nous assistons ici au début d'un timide processus de transfert entre le monde imaginaire du conte et la réalité des enfants puisque deux élèves décrivent des situations personnelles à se sujet. Puis, un élève ajoute que les autres ont suivi l'ours « *parce qu'il est gros et qu'ils ont peur* », ce qui pourrait aussi expliquer que certains élèves suivent parfois les fauteurs de troubles. Nous ne tenterons pas, cette fois-ci, de trouver des solutions aux problèmes puisque les élèves sont invités à rédiger à la maison une fin pour ce conte. Nous n'avons pas mentionné si la finale devait régler ou non le problème pour éviter d'influencer leur choix. Toutefois, Naïma, une fillette d'origine arabe faisant partie des sept enfants observés, a désiré tout de même partager une piste de solution en lançant que l'écureuil devait aller voir Dieu. Cette élève s'est fort probablement inspirée de sa croyance pour évoquer cette idée ce qui sous-tend une projection de sa réalité en plus d'un effort remarquable de verbalisation chez cette fillette extrêmement timide.

La deuxième étape de la discussion mettait en place le processus d'identification : huit fillettes et un garçon se sont identifiés à l'écureuil, une fillette au petit Amérindien et deux garçons, dont un légèrement grassouillet, ont choisi l'ours. Lors de ce premier exercice, très peu d'enfants ont exprimé la raison de leur choix, une seule élève a osé effleurer le sujet du rejet. Intuitivement, nous dirions que pour plusieurs le choix de l'écureuil était davantage relié au moment de son rejet qu'à celui de la démonstration de sa persévérance. Néanmoins, le groupe n'était pas encore prêt à s'ouvrir sur ce sujet délicat. Par ailleurs, deux élèves attendront le suivi individuel pour évoquer la raison du rejet ou celle de la solitude pour expliquer leur identification au personnage de l'écureuil. Dès les premiers moments, on remarque une progression dans la prise de parole de plusieurs élèves et un début de verbalisation du vécu personnel suscité par le conte.

Le conte de Gulliver raconté lors du troisième atelier nécessitait une discussion préliminaire. En effet, ce conte a été inventé pour explorer le thème *J'apprivoise mon univers*. Nous sommes donc partis des planètes, pour revenir à la terre, à leur famille, à leur classe pour terminer par le

cœur, c'est-à-dire l'univers intérieur de chacun⁴. Les élèves ayant exercé leur sens de l'analyse et de la réflexion, nous pouvions poursuivre avec le conte.

En résumé, Gulliver est un petit garçon un peu maigrichon et pas très doué pour le sport. Ce jour-là, lors de la formation des équipes de soccer, il connaissait encore une fois la peine et la honte d'être choisi le dernier. De retour chez-lui, il s'est réfugié dans sa fusée fabriquée avec ses parents. Ruminant tristement sa journée, il n'a pas senti les moteurs vrombir et sa fusée décoller. Arrivé sur une autre planète, une bande d'étoiles scintillantes et éblouissantes ont invité Gulliver à danser et à fêter. Mais, Gulliver a remarqué une petite étoile toute noire, qui ne dansait pas, qui ne brillait pas... Les autres lui ont répondu de ne pas s'en faire et de continuer à danser. Mais, Gulliver a invité Chrystel à danser avec lui. D'abord, timide elle a peu bougé, puis s'est mise à danser, tourner, voler, jusqu'à scintiller plus que toute autre étoile de la fête! Et ainsi, les autres ont voulu la connaître davantage. Gulliver est reparti chez lui, en sachant que chaque étoile était unique. Tout comme lui l'était : sans doute peu talentueux pour les activités sportives, mais passionné des mathématiques et de l'espace. Et tout comme Chrystel, il devait faire un premier pas de danse pour montrer un peu plus qui il était! Les thèmes sous-entendus dans cette histoire sont le rejet, la solitude, la reconnaissance de ses forces et de ses limites, l'empathie et le courage d'oser croire en soi pour aller vers les autres.

A chaque fois, il est assez surprenant de voir les élèves exprimer de la tristesse au petit « couic », au pincement de cœur de Gulliver lorsque qu'il est choisi le dernier pour les équipes de soccer puis, de voir leur ravissement lorsque sa fusée passe à travers sa fenêtre pour l'emmener haut dans le ciel. Même si certains doutent du réalisme, ils se laissent porter par la magie du conte et leur visage rayonné de plaisir. Plusieurs ont dit même désirer aller à cette fête des étoiles. Rosie, une des fillettes qui recevra un suivi individuel, a même voulu applaudir à la fin du conte et Miguel, l'enfant le plus silencieux du groupe, s'est mis à sourire et à taper du pied lorsque le tambour a rythmé la danse du conte. Tout cela réaffirmant le pouvoir des contes sur l'expression des émotions des enfants. Voilà, comment ce détour symbolique a facilité la discussion sur des

²¹ J'ai co-écrit ce conte lors de mon contrat comme animatrice à la vie spirituelle et d'engagement communautaire à la Commission scolaire des Appalaches en 2008. J'ai visité plus d'une cinquantaine de classes du primaire où j'ai raconté ce conte qui était aussi suivi de l'activité de l'étoile.

thèmes difficiles tels le rejet, la moquerie, la solitude ainsi que la souffrance et le manque de confiance en soi que cela peut entraîner.

Dès le début de la discussion de ce troisième atelier, les plus timides ont été invités à prendre la parole. Nous avons constaté que plusieurs d'entre eux ont osé mais sans pouvoir toujours expliquer les raisons qui les incitaient à préférer un moment de l'histoire où à s'identifier au personnage de Gulliver ou de Chrystel. Toutefois, nous observons une progression dans la prise de parole ainsi qu'une légère augmentation de leur assurance.

Par exemple, Naïma, l'enfant nommée un peu plus haut, a osé dire que de voir le petit garçon moins timide à la fin l'avait beaucoup touchée. Encouragée à parler un peu plus fort pour que tous l'entendent, Naïma a répété son commentaire en haussant le ton. Naïma éprouve un grand manque de confiance en elle, alors qu'elle choisisse de souligner le courage du personnage qui surmonte sa timidité fait écho à sa situation. De manière sous-entendue, en utilisant l'exemple de Gulliver, elle nomme sa timidité et agit elle aussi pour la surmonter en s'exprimant avec plus de confiance. De plus, Rosie, Sophie et Marcella, trois autres élèves observées, s'identifieront à Gulliver ou Chrystel et partageront des idées de rejets vécus. Ces élèves n'arriveront pas à verbaliser clairement leurs expériences, mais elles « ont pris leur courage à deux mains », comme Chrystel et Gulliver dans le conte, pour surmonter leur gêne et leur crainte de faire rire d'elles. D'autre part, des élèves ayant plus de facilité à s'exprimer, expliqueront plus en détails des événements personnels rappelés par le conte. Ils ont aussi partagé la « morale » de l'histoire : chacun est différent et donc unique comme les étoiles du conte.

Les élèves ont également abordé les thèmes de l'entraide et de l'empathie comme élément de solution aux problèmes rencontrés dans le conte et dans la classe. Ils ont constaté également que personne ne pouvait être « poche » dans tout, car tous avaient des talents et, comme les deux personnages du conte, ils pouvaient améliorer certaines compétences s'ils ne baissaient pas les bras. Ensuite, tous les élèves, à l'exception de Miguel qui sera lui aussi suivi en individuel, s'activeront dans une atmosphère détendue à la décoration de leur étoile. L'étoile, représentant l'unicité de leur monde intérieur sera apporté à la maison pour que leur mère, leur père ou les deux, inscrivent une de leurs qualités à l'endos de celle-ci. Lors de l'atelier suivant, la grande

majorité des élèves ont pensé rapporter leur étoile et ont partagé leur qualité. Cette activité a été beaucoup appréciée par les enfants, tout comme le dessin du premier atelier.

La discussion fut plus animée que lors du deuxième atelier et presque tous les élèves ont pris la parole, signifiant le renforcement de l'expression du pouvoir d'agir pour chacun d'eux. Les volubiles ont attendus leur tour et ont écouté les plus silencieux, ce qui dénote aussi une transformation positive du pouvoir d'agir puisque démontrant une prise de conscience personnelle ayant un impact collectif. Lors des rencontres suivantes, surtout lors de l'atelier sur la création collective, nous avons observé un réel désir et un plaisir à prendre la parole et une évolution⁵ de la participation chez chacun des enfants. Une des illustrations les plus marquantes de cette progression est de voir Miguel, lever sa main avec enthousiasme pour collaborer au conte collectif, puis de le voir soudainement rédiger à toute vitesse son conte lors de l'atelier neuf, alors que plusieurs l'en croyait incapable.

Nous n'étendrons pas l'analyse aux autres ateliers, puisque nous croyons que l'exercice a suffisamment illustré l'approche ainsi que les observations concernant le pouvoir d'agir des élèves. Ajoutons seulement que cette pratique de verbalisation à partir du conte a permis d'accélérer le processus du suivi individuel; familiarisés avec la démarche, les enfants rencontrés l'ont transposée très naturellement à leur conte lors de nos têtes à têtes. Nous concluons donc que l'intervention de groupe a un impact direct sur l'intervention individuelle.

L'effet du groupe

Sans entreprendre une analyse approfondie de la dynamique du groupe, il faut souligner l'effet d'entraînement provoqué par la prise de parole au sein d'un collectif. Tout comme lors d'expériences antérieures d'animation de groupe, nous avons pu constater une fois de plus *l'effet miroir*: se reconnaissant dans la parole de l'autre, l'individu se risque à révéler son vécu et à nommer ses sentiments, puisque n'apparaissant plus si différent des autres. Le groupe favorise ainsi une normalisation collective du vécu de ses membres et renforce dans le même élan leur

⁵ Le chemin parcouru par chacun des enfants entre le début et la fin du projet permet de parler d'une évolution de sa participation. L'enfant qui ne prenait aucunement la parole dans les premiers ateliers et qui réussit à partager plusieurs de ses idées en cours de projet, démontre une transformation de son pouvoir d'agir.

sentiment d'appartenance. L'enfant validé par ses pairs peut sentir qu'il fait partie de la communauté.

Au moment des ateliers, un enfant s'est peut-être simplement dit : *« le personnage le vit, les autres dans la classe aussi, donc je ne suis pas le seul à ressentir ces étranges émotions »*. Le groupe permet ainsi à l'enfant de mettre en branle son pouvoir d'agir en osant exprimer à haute voix ce qui, bien souvent, le tourmente intérieurement. Cette puissance du groupe qui invite à briser le silence est certes un premier geste d'un processus de guérison et une démonstration sans équivoque du pouvoir d'agir. L'intervention de groupe se transforme alors en lieu de conscientisation.

Être écouté et davantage, être reçu par ses pairs entraînent assurément un renforcement de l'estime de soi puisque le regard de l'autre joue considérablement sur l'opinion que nous avons de nous-mêmes (Duclos, 2004). En effet, la peur d'être ridiculisé ou de ne pas être à la hauteur de ce qu'attend le groupe freine souvent la prise de parole. D'ailleurs, lors du quatrième atelier, alors que le conte raconté abordait directement le thème des mots qui blessent, certains élèves ont révélé leur peur de faire rire d'eux. Cette sensibilisation par rapport aux malaises ressentis par des élèves a permis d'atténuer la pression et d'encourager un plus grand respect de la parole de l'autre. Cet exemple démontre que le groupe peut devenir un lieu d'appartenance qui favorise l'émergence de compétences individuelles, le renforcement d'habiletés sociales et susciter la recherche de résolution de conflits (Drapeau et al., 1999). Nous ajouterions que cela démontre aussi un renforcement d'un pouvoir d'agir collectif puisque pouvant susciter l'entraide et la recherche de solutions reliées à des problèmes de dynamique de groupe. Par ailleurs, l'importance du climat de confiance et la notion de respect ont été ramenées à maintes reprises pour que la prise de conscience à cet effet soit bien intériorisée et actualisée durant les ateliers.

Premier bilan de l'intervention de groupe

L'intervention de groupe a permis aux enfants de rédiger un conte davantage relié à leur réalité et ainsi d'établir un contact avec leur inconscient. Le travail d'introspection exercé à partir des contes racontés en atelier, a certes amené un autre état d'esprit durant la rédaction que si celle-ci n'avait été qu'un exercice scolaire sans avoir été précédé par ce lieu d'échange. Mais cela

demeure une hypothèse qui demanderait une toute autre recherche. C'est, par ailleurs, une des raisons principales qui fait croire en la richesse d'une collaboration entre l'enseignement et l'intervention sociale en milieu scolaire. La psychologue Ragueneau (1999) a renforcé les compétences scolaires de plusieurs enfants en échec scolaire et leur a redonné le goût de l'école, en co-inventant en petits groupes des contes et en y intégrant des exercices apparentés à l'orthopédagogie. Ainsi l'intervention sociale ou psychologique reliées à d'autres disciplines encourage une approche plus holistique et démontre une congruence de l'action auprès des enfants.

Il est certain que l'intervention de groupe permet d'établir un lien de confiance avant même que les rencontres individuelles soient amorcées, facilitant ainsi la relation thérapeutique avec les enfants suivis. Ces derniers, connaissant une faible estime de soi, ayant vu les autres élèves participer à une démarche similaire lors de l'intervention de groupe, ne considèrent nullement étrange de la répéter à partir de leur conte et ce, en tête à tête. L'espace du groupe permet d'éviter l'effet de stigmatisation vécu souvent par les enfants rencontrés en individuel par les travailleuses sociales durant les heures de classe.

CHAPITRE CINQ

LE RESULTAT DES SUIVIS INDIVIDUELS

Avec ce chapitre, nous entrons dans le cœur de ce travail de recherche en présentant les principaux résultats du suivi individuel réalisé auprès de trois enfants. Le texte permet de commencer à partager le vécu de ces enfants en lien avec leur création littéraire, avec leur conte. Le chapitre débute par une présentation sommaire du déroulement du suivi individuel. Puis, dans l'ordre, il présente la situation de Rosie, de Sophie et de Miguel. La présentation de chacun des cas est réalisée de manière identique en reprenant tout d'abord les observations recueillies lors de l'intervention de groupe. Ces premières observations s'intéressent à la participation des trois enfants en faisant état de leur participation, de leur engagement et de leur niveau de verbalisation. Chaque présentation de cas se termine par un retour sur les points les plus importants du suivi individuel, s'intéressant plus particulièrement à l'interaction de l'enfant avec l'histoire qu'il a rédigé et les dessins qu'il a fait pour l'accompagner.

Le déroulement du suivi individuel

Le suivi individuel s'est échelonné sur trois rencontres : les deux premières se déroulaient autour du conte de l'enfant tandis que la troisième permettait de clôturer l'intervention de façon positive. Il était important au début de la première rencontre, d'expliquer sommairement aux enfants l'importance de leur collaboration à cette recherche puis, de revalider leur désir d'y participer. Ensuite, ils étaient invités à lire leur conte et à dessiner la partie préférée ou la moins aimée de leur conte pour ainsi amorcer la démarche. Ces deux stratégies d'intervention permettaient une discussion spontanée autour du conte et du dessin illustré. Lors de la deuxième rencontre, les enfants étaient invités à raconter davantage l'histoire mise en scène dans leur conte. Nous procédions de la manière suivante : nous lisions le conte et arrêtions à certaines phrases clés pour que l'enfant puisse donner plus d'informations sur ses personnages ou expliquer davantage certains passages. Cette improvisation autour du conte, permettait à chacun des sujets de s'identifier spontanément, ou non, aux personnages de son histoire comme nous l'avions fait au moment de l'intervention de groupe.

À partir de ces échanges, il était alors possible de voir si l'enfant réalisait des liens entre le conte et sa réalité et s'il verbalisait un ou des problèmes personnels. Avant la mise en œuvre du projet, une grille exhaustive avait été construite dans le but de préparer le suivi individuel et d'observer la transformation du pouvoir d'agir de l'enfant (annexe A). Nous avons préféré laisser l'entretien se dérouler le plus naturellement possible, sans diriger l'enfant dans une direction décidée à l'avance, tout en sachant fort bien que la grille demeurait en arrière plan pour nous guider. Cette démarche reste fortement inspirée de l'approche d'art thérapie en laissant l'enfant s'exprimer librement à partir de son conte.

La troisième rencontre de suivi individuel, qui a duré en moyenne vingt minutes, visait à clore le suivi de façon légère et joyeuse tout en s'assurant que l'enfant se sentait confortable avec la fin des rencontres. Dans ce sens, nous avons vérifié s'il existait un besoin pour une référence à une professionnelle et si l'enfant savait à qui s'adresser en cas de problème. Lors de cette rencontre, une lettre destinée aux parents (annexes C, D et E) a d'abord été lue avec chacun des trois enfants pour nous assurer qu'ils étaient d'accord avec le contenu. Ces lettres soulignaient certains passages de nos rencontres et remerciaient tant les parents que les enfants pour leur participation. Comme il était impossible de rencontrer les parents dans le cadre du projet, il apparaissait important partager avec eux un bref compte rendu des rencontres et, peut-être, de les amener à discuter avec leur enfant des pistes lancées par cette lettre. Tous les enfants ont accepté de transmettre la lettre à leurs parents et semblaient très fiers à la lecture du contenu de cette missive.

Puis, nous avons offert une pierre à chacun des enfants en souvenir de leur participation. Ces pierres correspondaient à une force ou une qualité dont l'enfant pouvait avoir besoin dans des situations difficiles. Elles devenaient ainsi un objet symbolique et un rappel de nos échanges. Ce petit rituel de clôture se terminait par la remise d'une lettre personnalisée qui soulignait les qualités et les forces de l'enfant et dans laquelle nous le remercions chaleureusement pour sa collaboration. Lors de ce partage un sourire sincère exprimant fierté et satisfaction est apparu sur chacun des visages, nous rendant ainsi plus confortables à l'idée de les laisser partir après les avoir amené à partager leurs secrets et parfois leur souffrance sans pouvoir les soutenir davantage. Nous pensons ici en particulier à Rosie et surtout à Miguel. Nous gardons en

souvenir l'incroyable sourire d'un enfant qui n'avait probablement pas reçu depuis longtemps autant d'attention lui rappelant son potentiel.

Première étude de cas : Rosie

Rosie, 11 ans, grande et frêle, est expressive et très chaleureuse : elle accourt pour vous entourer de ses bras en guise de bonjour. Toutefois, ses beaux yeux bruns rappellent parfois le regard apeuré d'un jeune chevreuil fleurant le danger. La grand-mère d'origine grecque parle peu le français et s'occupe de Rosie et de sa petite sœur puisque la mère est peu présente. L'an dernier, celle-ci a abandonné ses deux enfants pendant l'année entière, en disant partir vivre à Toronto. Lors d'une dispute entre sa grand-mère et sa mère, Rosie apprenait le rude mensonge : sa mère était demeurée à Montréal toute l'année sans venir la voir. Le père ne vit plus au Québec et il existe une histoire de violence familiale. La mère et Rosie auraient été violentées.

Selon l'enseignante, Rosie a continuellement besoin d'être rassurée en classe, elle demande de l'attention, sollicite beaucoup d'affection et semble donc très carencée. Elle désire tellement être aimée que ses amis finissent par se fatiguer d'elle.¹ La stagiaire considère également Rosie très accaparante mais d'autre part, très attachante. Rosie connaît d'importantes difficultés scolaires et sera transférée l'an prochain dans une école spécialisée pour élèves en grande difficulté d'apprentissage. Elle participe bien mais dérange souvent et se mêle de ce qui ne la regarde pas. Elle est une des rares élèves de la classe dont le bureau n'est pas joint à une équipe de quatre, ce qui accentue l'impression d'isolement. D'ailleurs, lors de la deuxième rencontre individuelle, elle nous a avoué que cela l'attristait. D'autre part, la fillette reconnaît ses faiblesses mais parfois aussi ses talents dans d'autres champs. Elle lance parfois « *Chu pas bonne, chu poche* », ce qui ajoute aux signes de faible estime de soi soulignés par les deux intervenantes.

¹ Nous avons ressenti à quelques reprises en cours de projet, une certaine impatience de l'enseignante vis-à-vis les débordements affectifs de Rosie, surtout lors du départ de la stagiaire. En effet, Rosie a inventé une chanson, a donné un présent et a pleuré lors de la période réservée pour souligner le départ de la stagiaire. Selon nous, cela démontre la grande émotivité de Rosie, surtout lors de situations qui s'apparentent à une forme d'abandon. Nous croyons qu'il aurait été intéressant, dans un suivi à long terme, d'explorer avec Rosie le sujet de ses « excès » d'émotivité en classe, en prenant grand soin de ne pas éteindre sa créativité.

La grande réceptivité de Rosie tout au long de l'étude a permis de recueillir beaucoup de données à son sujet. Cette situation a requis un délicat travail de recoupement et une analyse fine qui ont entraîné une présentation des résultats plus dense que pour les deux autres enfants. Par ailleurs, comparativement aux sept autres sujets choisis durant l'observation de groupe, beaucoup plus d'éléments d'information ont été fournis par l'enseignante et la stagiaire concernant le comportement en classe de Rosie. Cela amène à penser que les signes de manque de confiance en soi et de blessures affectives de Rosie influencent davantage son comportement en classe, ce qui a grandement motivé la décision de poursuivre avec elle à l'étape du suivi individuel.

Les observations lors de l'intervention de groupe : Sans relever toutes les observations relevées durant les ateliers de groupe, nous voulons rapporter les quelques informations qui ont permis de mieux connaître l'enfant et qui ont facilité le suivi individuel.

Par exemple, lors de la première rencontre, Rosie fait partie des élèves qui pensent être incapables d'écrire un conte. À la demande de réaliser un dessin qui les représente, Rosie reproduit un personnage souvent fait en classe : cela ressemble à un autoportrait mélangé avec l'image de sa mère (figure 5.1). Selon l'enseignante, la mère se maquille d'un gros trait noir sous les yeux comme le personnage de l'illustration. L'œil droit est caché par les longs cheveux de la fille-femme. Durant les ateliers et les suivis individuels, nous observons que Rosie a souvent, elle aussi, l'œil droit dissimulé par ses cheveux. Lors du suivi individuel, elle répétera de manière quasi identique cet autoportrait pour illustrer le personnage principal de son conte.

Dès la première rencontre du projet, Rosie aborde sa relation avec sa mère tant par son dessin que par ses interventions. L'absence de sa mère deviendra également un des sujets principaux lors des rencontres individuelles. Après avoir hésité, Rosie décide de montrer son dessin au groupe. Nous apprenons que la figure illustrée la représente. Elle raconte, en riant nerveusement, s'être donnée la qualité de fouineuse puisqu'elle regarde dans le sac à main de sa mère à l'insu de celle-ci. Cette intervention se démarque de celles de tous les autres élèves et révèle peut-être le manque de confiance de Rosie vis-à-vis sa mère. Rappelons-nous que celle-ci lui a menti en disant être allée vivre à Toronto alors qu'elle habitait Montréal. Par la suite, nous découvrirons au verso du dessin « Je suis bonne en dessin » et non la qualité de fouineuse.

Rosie participe bien et lève souvent la main pour répondre aux questions lors des dix ateliers de groupe. Toutefois, très souvent elle n'a rien à dire lorsque la parole lui est donnée. Parfois, elle



Figure 5.1 : Autoportrait de Rosie lors du premier atelier de groupe.

répète un peu ce que les autres ont dit pour faire des liens entre les contes lus et sa réalité. Elle regarde souvent autour d'elle pour constater la réaction des autres et rebaisse la main si peu d'élèves désirent répondre. Nous traduisons ses signes par un manque de confiance en elle. Nous verrons en suivi individuel que Rosie s'exprime, au contraire, sans crainte et avec une verve intarissable. Le langage corporel de Rosie révèle beaucoup son vécu émotif. Par exemple, elle exprime beaucoup de plaisir lorsque les contes sont racontés et fait mine d'applaudir à la fin des histoires; c'est une des élèves les plus démonstratives de la classe. Elle se ronge fréquemment les ongles et la frange de son toupet lui cache l'œil droit lorsqu'elle paraît songeuse ou préoccupée.

De temps à autres, Rosie s'envole dans la lune; elle semble éprouver de la difficulté à se concentrer pour la durée totale de la rencontre. Lors du quatrième atelier, toute son attitude exprime une grande tristesse et, pour la première fois, elle n'intervient à aucun moment. Lors des ateliers, elle ne s'assied jamais à côté de la même personne ce qui en dit long sur l'absence d'amitié privilégiée. Au moment de l'identification avec les personnages, elle s'est reconnue davantage dans ceux vivant des moments de rejet et de solitude, sans pouvoir vraiment expliquer les raisons. Écouter les autres enfants l'aide à formuler son vécu émotif puisqu'à certains moments, elle s'est inspirée de leur histoire pour partager la sienne.

Le conte de Rosie : De tous les contes lus, comprenant ceux faisant partie du projet Conte et estime de soi réalisé bien avant cette recherche, celui-ci représente sans aucun doute un des plus simples sur le plan des idées et de l'écriture mais aussi un des plus transparents. En effet, à notre grand étonnement, dès la première lecture nous avons eu l'impression de lire en images symboliques le peu que nous connaissions de la réalité familiale de Rosie. Bien entendu, seules nos rencontres avec elle nous permettraient de constater si tel était le cas. Mais il nous apparaissait important de partager cette information, considérant que l'interprétation fait également partie du travail d'intervention sociale illustré dans cette recherche. Quatre thèmes principaux ressortent du récit de Rosie : l'abandon, la famille, l'amitié et l'entraide. Par ailleurs, pour préserver l'authenticité du récit de Rosie et ceux des deux autres enfants de l'étude, aucune correction n'a été apportée à leur conte. Toutefois, le texte a été divisé en plusieurs paragraphes pour en faciliter la lecture.

LE CONTE DE ROSIE

Il était une fois en 1997 une petite fille appeler Tania elle avaient des cheveux lisse et brun. Elle vivaient avec sa famille agréable dans une forêt enchanter.

Un jour Tania se promena dans la forêt enchanter et elle trouva un petit bébé lapin qui pouvait parler. Le petit lapin dit : « J'ai pas de famille veut tu m'adopter silteplais ». Tania dit : « Oui je veux tatopter ». Le petit lapin sota de joie. Le petit lapin et Tania jouait et jouait longtemps qu'il vu pas le temps passer. S'étaient la nuit. Tania et le petit lapin était triste. Le petit lapin dit : « Demain on va retrouver notre chemain ». Tania dit en pleurant : « D'acord demain ». Ils dormaient le matin se leva. Ils ont trouvé les traces que le bébé lapin avaient léser hier. Ils sotarent de joie, content et joyeux.

Tout à coup un loup avait aparu il voulais manger le lapin. Tania étaient la reine des animaux. Allor elle appela les animaux de la forêt. Les animaux venaient sover le lapin. Le lapin étaient correcte. Tania et le lapin étaient rendus chez eux. La famille enchanter et genti étaient eueux. Tania et le lapin aussi. Mais les animaux voulais être l'ami du lapin. Allora ils demandaient aux lapin. Le lapin a dit : « Oui bein sur ». Ils jouait et jouait longtemps qu'il avait pas vu le temps passer.

Et depuis ce jour les lapins pouvais parler et lesser des trace pour les amérindien quand ils sont perdu.

Les points significatifs du suivi : Rosie a accepté avec plaisir de lire son conte et de dessiner sa partie préférée; les deux stratégies principales choisies pour amorcer le suivi individuel. Dès le début du processus individuel, Rosie choisit spontanément les thèmes abordés qu'ils soient joyeux ou tristes. L'enfant s'est révélée considérablement lors de cette première rencontre. En effet, Rosie a initié les sujets concernant l'absence de sa mère, la violence et l'abandon de son père. Tout comme dans son conte, la décomposition de la structure familiale demeure le sujet le plus sensible de la rencontre. Toutefois, la majeure partie des échanges a porté sur des sujets joyeux choisis par Rosie et nous avons pris soin de clôturer avec l'un de ces moments. Rosie semble avoir en général une facilité à se confier, mais nous croyons que le lien tissé au fil des dix ateliers d'intervention de groupe a fort probablement favorisé l'alliance thérapeutique.

Le même scénario se reproduit lors de la deuxième rencontre : Rosie entrecoupe ses révélations en nous racontant de multiples anecdotes sur son chat nouvellement adopté et sur sa fête d'anniversaire anticipée avec plaisir. Même si parfois elle se perd quelque peu dans ses explications, ses yeux pétillants et son jeu théâtral permettent d'oublier, par instant, la grande

tristesse de son cœur d'enfant. Malgré cette grande fébrilité, la recherche de liens entre le conte et la réalité se fait tout naturellement : Rosie, de toute évidence, se plaît au jeu de l'improvisation et plusieurs de ses interventions viendront confirmer notre intuition de départ concernant le lien entre son récit et sa réalité familiale. Nous avons remarqué qu'après l'évocation d'événements ou l'expression de pensées qui l'attristent, Rosie ressent le besoin de se réfugier dans des souvenirs joyeux. Nous avons respecté ce rythme puisque nous croyons, comme l'art thérapie le suggère, que l'enfant sait inconsciemment s'arrêter au seuil des frontières encore trop difficiles à franchir.

Rosie explique avoir été nerveuse et stressée au début de l'écriture pour finalement rédiger son histoire très rapidement². Toutefois, elle se rappelle avoir fait partie des élèves qui se croyaient incapables de rédiger un conte lorsque la question a été posée à la toute première rencontre de groupe. Maintenant, elle aime son conte et en est fière. Rosie a rédigé son récit d'un seul jet à la première période d'écriture. Dans le but de stimuler son effort scolaire, l'enseignante lui a demandé d'enrichir son conte lors des deux séances suivantes. Cependant, dans le cadre de cette recherche exploratoire, cette première version nous inspirait grandement : la justesse des émotions exprimées par les personnages permettait déjà d'entrevoir le monde intérieur de l'enfant.

Rosie s'est inspirée d'une légende amérindienne lue par son enseignante de troisième année. De cette histoire, elle ne se souvient que d'un poisson habitant seul et qui n'avait pas d'amis. Cette partie, exprimant une grande solitude, l'a probablement davantage touchée. Dans son conte, le lapin abandonné remplace-t-il ce poisson? Nous ne pouvons l'affirmer, mais les liens entre la source de son inspiration et son récit nous laissent déjà entrevoir la capacité de Rosie de connecter avec ses émotions par l'intermédiaire de l'imaginaire. La légende se situant très près du conte de par son style littéraire, peut certainement agir comme celui-ci. Nous apprendrons dans la rencontre suivante que le personnage principal de cette légende se nommait aussi Tania.

² Connaissant davantage Rosie, ses premières appréhensions nous apparaissent reliées à son image scolaire. Lors des rencontres individuelles, elle a démontré un esprit créatif, une imagination débordante et un grand désir d'apprendre. Malgré ses réelles difficultés scolaires, Rosie a certes des aptitudes artistiques et des compétences qui, si elles sont encouragées, pourront renforcer son estime de soi et peut-être ainsi contrebalancer l'image négative souvent intériorisée par les enfants qui ne « réussissent » pas sur le plan académique.

Lorsqu'on lui demande de dessiner, Rosie choisit de représenter sa partie préférée de son conte, celle où Tania joue avec le petit lapin immédiatement après l'avoir rencontré « *Parce qu'il n'y pas de loup!* » Puis, spontanément, elle remarque que son conte semble avoir deux personnages principaux : le lapin et Tania. Lorsque la chercheuse lui demande lequel des deux représente davantage le personnage principal, elle répond: « *Tania! Parce qu'on parle plus d'elle dans l'histoire.* » Elle décrit alors Tania avec des cheveux lisses, bruns et longs. Les cheveux de Rosie correspondent aussi à cette description. Soulignons ici, l'importance d'une possible coexistence



Figure 5.2 : Dessin de Rosie représentant la partie préférée de son conte, l'adoption du petit lapin par Tania.

de deux personnages principaux identifiés par Rosie. L'intervenante n'a nullement posé de question à ce sujet, ce qui nous amène dès lors à penser que le processus d'identification aux personnages principaux et secondaires, exercé pendant l'animation de groupe, s'est transféré naturellement dans la sphère individuelle. Nous pensons également que Rosie, consciemment ou non, se reconnaît dans les deux personnages, d'où la difficulté d'en prioriser un. D'ailleurs, la fillette confirmera cette intuition lors de la deuxième rencontre individuelle en s'identifiant elle-même aux deux personnages.

La description physique de la jeune héroïne ressemble à Rosie, ce que nous pouvons constater à nouveau dans son dessin : l'œil droit de Tania se dissimule sous un long toupet de cheveux lisses et bruns (figure 5.2). Nous avons pu observer très souvent, lors de l'intervention de groupe et en suivi individuel, ce même toupet cacher l'œil droit de Rosie. Par ailleurs, contrairement au dessin de la figure 5.1, le personnage ressemble davantage à une fillette : le maquillage sous les yeux du personnage, rappelant celui de la mère de Rosie, a disparu. Ces détails graphiques permettent déjà d'établir un rapprochement identitaire entre l'enfant et le personnage de Tania.

Rosie explique avec joie que son dessin représente le moment de l'adoption : Tania, attristée de voir le petit lapin sans famille, a décidé de l'adopter. Le dessin exprime donc un moment paisible, d'accueil, de reconstitution familiale, de réconfort et donc, de résolution du problème. Nous verrons que les dessins des deux autres enfants représentent des moments où le héros est en train de vaincre l'obstacle de leur conte qui les mènera vers ce même sentiment de bien-être. Sans entrer plus en profondeur dans cette analyse du dessin, nous décelons un sentiment d'espoir de changement dans les choix d'illustrations.

Deuxième étude de cas : Sophie

Sophie est petite et très menue, ce qui lui donne une apparence de fragilité. Mais sous ce physique frêle, il semble qu'une énergie de fer voudrait bien crever cette carapace pour montrer à tous ce dont elle est capable. Toutefois, son manque de confiance en elle, son désir de bien paraître et son côté raisonnable semblent l'en empêcher.

Selon l'enseignante, des parents très attentionnés « couvent » peut-être un peu trop Sophie, leur enfant unique. Toutefois, la situation familiale semble stable, nourrissante sur le plan affectif, intellectuel et culturel et sans problème apparent. Comme elle le racontera dans son conte, elle aime beaucoup son chat Caramel qu'elle considère son meilleur ami. Malgré ses très bons résultats scolaires, Sophie demande très souvent des explications individuelles démontrant ainsi un besoin constant d'être encouragée et sécurisée. L'enfant respecte les consignes et ne dérange jamais l'enseignante ni les autres élèves. La stagiaire a noté qu'elle ne lui avait remarqué aucune amitié spécifique et qu'elle semblait tenue à l'écart du groupe. Sophie s'est qualifiée de fragile lorsqu'une autre élève s'en est prise à elle et l'a fait pleurer. Deux événements survenus peu de temps avant le projet d'étude ont grandement surpris l'enseignante et la stagiaire et ont retenu notre attention. En effet, toutes deux ont considéré excessives les démonstrations de peur exprimées par Sophie lors d'un simple jeu de ballon et lors de l'activité de natation à la piscine du quartier. Comme nous le verrons plus loin, cette information comportementale nous a permis de saisir toute l'importance du courage prêté au personnage principal de son conte.

Observations lors de l'intervention de groupe : Lors du premier atelier, Sophie lève la main pour signifier qu'elle aussi se croit incapable de rédiger un conte. Elle ne répondra à aucune question de vive voix. Cependant, lors du deuxième atelier, alors que nous encourageons les plus timides à nous partager leur dessin, Sophie ose finalement lever la main. L'illustration représente Sophie entre son piano et sa mère (figure 5.3). Jouer du piano est le talent qu'elle a choisi d'illustrer et elle nous explique sa qualité par ce commentaire: « *Moi je suis ordonnée, quand on me demande de sortir des cahiers, j'aime bien les arranger* ». Nous constaterons qu'effectivement Sophie suit toujours les consignes à la lettre.

Son dessin reflète aussi l'ordre et le rangement. Sophie s'est dessinée légèrement plus grande que sa mère et cette dernière semble avoir l'air sévère. Nous percevons un milieu familial encadrant. Elle a d'ailleurs fait rire tous les élèves en commentant son dessin ainsi : « *Là, c'est moi et là, c'est ma mère qui dit : Jasmine, va pratiquer ton piano!* » Nous n'avons malheureusement pas eu l'occasion de discuter avec Sophie de ce dessin.



Figure 5.3 : Dessin de Sophie lors du premier atelier de groupe, Sophie entre son piano et sa mère.

Lorsque l'on regarde sa participation aux activités, on remarque que Sophie ne s'assied jamais à côté de la même personne. Elle regarde souvent par terre ou bien fixe ses mains. Elle a peu participé aux discussions mais était très attentive. Elle s'est identifiée à l'écureuil lors du deuxième atelier puis, à Chrystel lors de l'atelier suivant. Cependant, elle n'a pas su expliquer les raisons en face du groupe. Ces deux personnages ont connu des moments de rejet et de solitude dans leur conte respectif et nous découvrirons au moment du suivi individuel que Sophie souffre beaucoup de solitude et peut-être même de rejet.

Le conte de Sophie : Sophie a rédigé son conte lentement mais sûrement. Elle démontre une bonne maîtrise de l'orthographe et de la grammaire considérant son niveau scolaire. Nous retrouvons les thèmes de la solitude, la relation privilégiée avec un animal, la compassion, le courage et la famille heureuse. Thèmes qui, par ailleurs, seront abordés par l'enfant en suivi individuel.

MON MEILLEUR AMI

Il était une fois, une petite fille qui était seule, triste et personne ne l'aimait à part sa famille. Elle adore la nature et les animaux. Elle fait très attention à la pollution. Tout ce qu'elle veut, c'est avoir un animal de compagnie. Quel soit le nombre d'animal et la sorte d'animal quel a, ça n'a pas d'importance pour elle. Elle a besoin de quelqu'un pour jouer

Un jour, elle se promenait avec sa bicyclette dans la ruelle, elle aperçut dans une cour, derrière un buisson, une queue couleur charbon. Elle s'approcha encore plus, mais guère elle ne pouvait plus s'approcher, parce qu'il y avait un grillage. Sophie, qui était la petite fille, était trop curieuse, alors, elle grimpa sur le grillage et alla dans la cour. La petite queue avait disparu. Juste à l'instant, la mère de Sophie qui s'appelle Diane l'appela pour aller souper. Sophie ne se dépêcha pas. Elle monta très lentement sur sa bicyclette et elle pédala en regardant toujours en arrière. Elle rentra chez elle et ne mangea pas son repas. Sa mère lui dit : « Tu manges ton repas, sinon, tu ne sortiras pas dehors! » Sophie commença à manger. Maintenant quelle a finit de manger, elle ne mange pas de dessert et elle ne but pas d'eau.

Elle fila dehors. Juste devant elle, elle aperçut un beau chat avec une queue couleur charbon. C'est exactement celui qu'elle avait vu! C'est un mâle avec des yeux verts et avec un poil long. Elle tendit sa main pour qu'il la sente. Il l'a senti et maintenant Sophie peut le flatter. Sophie avait tellement le goût de l'adopter et elle a déjà son nom en tête. « Je vais l'appeler Caramel » se dit-elle. Pendant une minute de silence, sa mère lui dit « Viens prendre ton bain. » Sophie alla prendre son bain. À chaque jour, elle le voyait toujours. Mais un jour, elle le chercha partout mais elle ne le trouva pas. Elle cria : « Caramel, mon minou! » Il ne vint pas. Sophie entendit un bruit. Elle vit quelqu'un avec le chat qu'elle avait. Et elle remarqua que la personne qui était avec le chat ne l'aimait pas. Caramel n'arrêtait pas de miauler. La madame était brusque avec Caramel.

Sophie couru chercher son voisin Lorenzo. Son métier était de sauver les animaux en danger. Il était très sympa et aidait toujours les gens quand ils en n'avaient besoin. Elle lui expliqua tous. Il accepta de lui venir en aide. Ils couru très vite. Enfin, ils sont arrivés à la cour. La madame n'était plus là mais Caramel était là. Ils grimpèrent sur la clôture et détacha Caramel. Sophie alla demander à ses parents si elle pouvait le garder. Lorenzo l'accompagna chez elle. La mère lui dit : « Bien sûr, on peut le garder! » Elle demanda la permission à son mari. Il accepta puisqu'il voyait Lorenzo avec le chat dans ses bras. Sophie sauta dans les bras de ses parents et remercia Lorenzo. Elle dit à ses parents : « Merci, vous êtes les meilleurs parents du monde! » Lorenzo s'en alla et les parents décidèrent d'aller chercher tout ce dont Caramel avait de besoin. Le père qui s'appelle Normand dit : « Comment va-t-on l'appeler? » Sophie dit : « Caramel ». En revenant de l'animalerie, Sophie pris Caramel dans ses bras et dit : « Maintenant, j'ai un ami et c'est mon chat ».

Les points significatifs du suivi : Sophie dessine durant les deux premières rencontres. Plusieurs de ses commentaires sur des sujets anodins correspondent à l'image de l'élève raisonnable, obéissante et rangée tel qu'observée en classe. Quand il s'agit de discuter de sujets « inoffensifs », elle défend très bien ses opinions comme, par exemple, lorsqu'elle insiste pour nous faire comprendre qu'il faudrait d'abord lire un livre avant de visionner sa version cinématographique. Toutefois, un changement s'opère lorsque nous abordons des thèmes plus délicats, tels que ceux reliés aux aspects moins « positifs » du personnage qui porte son nom dans son conte. Dans ces moments, nous ressentons une grande vulnérabilité chez l'enfant : elle cherche davantage ses mots, bafouille, se contredit et très souvent le ton de sa voix baisse considérablement.

L'enfant insistera à plusieurs reprises pour se distancer de la « Sophie du conte », lorsque celle-ci exprime sa solitude et sa tristesse. Toutefois, certaines confidences verbalisées avec plus de difficulté nous ont permis de relier les sentiments du personnage à ceux de la fillette devant nous. Sophie abordera d'elle-même ses moments de peur « excessive » rapportés par l'enseignante et la stagiaire. En explorant ce thème, nous verrons également que le courage et la témérité de son héroïne encourageront la mise en branle de son pouvoir d'agir. En effet, en plus de trouver la force de nous partager ses peines et ses souffrances, elle arrivera à émettre des pistes de solutions.

Sophie nous a expliqué dès la première rencontre avoir utilisé son nom, ceux de ses parents et celui de son chat pour rédiger son conte tout simplement parce qu'elle désirait être dans l'histoire avec sa famille. Quant au personnage du voisin, il ne partage que l'origine italienne du voisin réel de Sophie. Cependant il n'y a aucun autre enfant dans le conte et comme dans la réalité le meilleur ami de l'héroïne reste son chat Caramel.

Le dessin de Sophie nous situe au moment où son personnage principal passe à l'action, manifeste du courage et brise même les règles de conduite, ce qui diffère du comportement habituel de l'enfant. En effet, lorsque nous proposons à Sophie de dessiner soit la partie qu'elle préfère ou celle qu'elle aime le moins, elle choisit spontanément le moment où « *la petite fille se jette dans les bras de sa mère parce qu'elle est contente* ». Quelques minutes plus tard, elle change d'avis. Elle désire maintenant dessiner la partie où la petite fille grimpe la clôture en

expliquant que « *c'est pas parce que c'est plus facile à dessiner, mais ça me tentait de dessiner quand il y a de l'action.* » Le choix passe donc d'une situation de réconfort maternel à une action téméraire et non permise. Ce changement nous apparaît très révélateur puisqu'il contraste étonnamment avec les informations révélées par l'enseignante et la stagiaire au sujet des craintes «démessurées» de Sophie lors du jeu de ballon et de la natation. À ce moment-ci, ce choix semble plutôt inconscient et dévoile possiblement le désir de Sophie de surmonter ses multiples peurs et



Figure 5.4 : Dessin de Sophie représentant la partie préférée de son conte, Sophie grim pant sur la clôture pour aller sauver le chat.

de prendre confiance en ses capacités au lieu de se blottir dans les bras de maman. Toutefois, en regardant attentivement le dessin on s'aperçoit que les traits du visage de la fillette expriment davantage de la peur, sentiment que Sophie éprouverait fort probablement en réalité.

Tout comme pour les deux autres enfants de l'étude, la partie illustrée par Sophie représente un moment très significatif du conte : celui où le personnage principal pose l'action qui mène à la résolution du problème. Le personnage principal pourrait-il symboliser le moi idéal de l'enfant?

Troisième étude de cas : Miguel

Miguel est un petit garçon latino à l'œil vif et pétillant, mais dont le regard se perd souvent dans une brume de tristesse. Selon l'enseignante, Miguel pleure souvent en classe et, telle une huître bien fermée, il garde le silence sur ce qui l'attriste. Il semble inquiet, anxieux, triste et n'a pas la tête à l'école. Comme plusieurs enfants vivant leur détresse psychologique en silence, Miguel passe souvent inaperçu et parfois on oublie même sa présence. Ce petit garçon vit une situation familiale très insécurisante : son père a quitté la maison et sa mère néglige ses trois enfants, les laissant parfois seuls durant quelques jours. Ceux-ci, tentent de se soutenir : l'aîné de 14 ans prenant sous son aile ses deux cadets et Miguel veillant à son tour sur sa petite sœur à l'école. La mère est maintenant sous la «surveillance» de la Direction de la protection de la jeunesse et une travailleuse sociale voit de temps à autres les enfants.

Ses absences trop fréquentes et ses nombreux devoirs manquants expliquent grandement son retard scolaire : il devra fort probablement recommencer sa quatrième année. Cela explique peut-être que Miguel se décourage souvent, a besoin d'être « poussé » et refuse parfois de participer. Sa situation familiale semble trop le bouleverser pour qu'il puisse se concentrer sur ses travaux scolaires. « *Chu pas bon* », « *je comprends rien* », « *chu pas capable* », sont les propos tenus par Miguel sur sa personne. Selon l'enseignante, il ne se trouve que des faiblesses, révélant ainsi une très faible estime de soi.

Observations lors de l'intervention de groupe : En comparaison avec les deux autres cas, nous décrivons davantage les interactions avec Miguel durant l'intervention, car elles ont permis d'établir un lien particulier avec cet enfant. Par ailleurs, documenter davantage cette partie de la

démarche fait ressortir toute l'importance du processus enclenché par l'intervention de groupe au moment de son transfert dans les rencontres individuelles..

À la lumière des informations rapportées par l'enseignante et la stagiaire concernant l'attitude en classe de Miguel, nous considérons qu'il a très bien participé aux ateliers de groupe. En effet, son langage corporel en témoignait: Miguel souriait souvent en écoutant les péripéties et les rebondissements du conte et son regard intéressé ainsi que ses drôles de mimiques prouvaient qu'il suivait les discussions. Les rares fois où il a répondu de vive voix aux questions posées, à trois ou quatre reprises durant les dix ateliers, nous avons souligné la pertinence de ses interventions : une expression de gêne heureuse apparaissait alors sur son joli minois. Les silences de Miguel ne sont donc pas synonymes d'ignorance ou de désintérêt.

Au moment où les enfants devaient se représenter dans un dessin, lors du premier atelier de groupe, Miguel a éprouvé une grande difficulté et semblait figé. Il a finalement dessiné une console vidéo, puisqu'il excelle dans les jeux électroniques. Mais il est demeuré muet sur la signification de la représentation de cette tête d'animal à l'air très féroce (figure 5.5). Cela ressemble à une tête de loup; un loup très en colère et prêt à mordre. Ce dessin de Miguel nous a beaucoup intriguée : les deux éléments entièrement noirs occupent une toute petite place dans la page. Cette absence de couleur ne fait que renforcer cette impression de noirceur ; aucune joie n'émane de ce dessin ce qui semble très révélateur de la détresse de ce petit bonhomme. Une image nous vient peu à peu à l'esprit : est-ce lui, ce loup triste et en colère qui déverse sa tourmente intérieure dans les jeux vidéos? Nous remarquons aussi qu'un x est dessiné sur l'animal. Par cet ajout, l'enfant voulait-il reprendre sa colère qu'il avait osé exprimer par l'animal? Nous sommes vivement intriguée par ce dessin qui semble tellement contenir d'émotions refoulées.

Miguel s'est qualifié de sincère à l'endos du dessin. Toutefois, durant la première rencontre de suivi individuel, il a révélé ignorer la signification de ce mot : la difficulté de reconnaître ses qualités est fréquemment reliée à une faible estime de soi chez les individus.

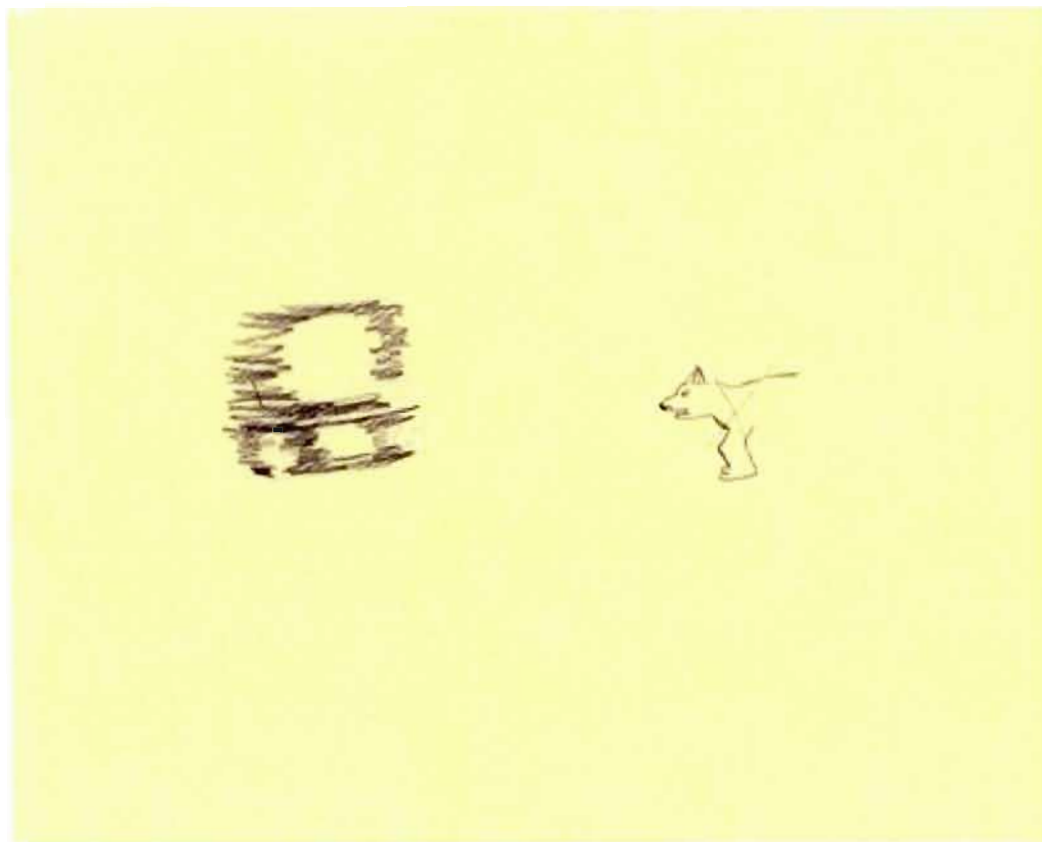


Figure 5.5 : Dessin de Miguel lors de l'atelier 1. Tête d'animal fixant féroceement une console vidéo

Lors du quatrième atelier, un autre épisode a révélé le désarroi de Miguel et a représenté un moment important de rapprochement avec cet enfant. En effet, suite à la discussion de groupe, les élèves étaient invités à décorer une étoile, symbole de leur univers intérieur en lien avec le conte de Gulliver raconté durant l'activité. Miguel était le seul à ne pas s'activer. Il regardait, impassible, les garçons assis à la même table que lui. Tout comme à la première rencontre, au moment de se dessiner, Miguel semblait figé et désemparé. Nous sommes allés le voir pour lui montrer le matériel de bricolage et l'encourager à se laisser aller, mais sans aucun résultat. Toutefois, alors que les élèves se préparaient pour aller à la récréation, nous avons rejoint Miguel à sa case. Il nous a écouté, toujours silencieux, lui dire qu'il pouvait terminer l'étoile chez-lui, s'il en avait envie. Il pourrait ensuite nous la montrer, s'il le désirait, bien entendu. Nous lui avons aussi rappelé que, si cela lui plaisait, il pouvait inventer une fin pour le conte du

Premier des Tamias³. Il s'agissait de lui offrir une attention particulière pour lui communiquer notre désir de le voir s'exprimer mais cela sans aucune pression.

La semaine suivante, Miguel est revenu avec son étoile décorée. À l'endos de celle-ci sa mère avait inscrit, tel que demandé, une des qualités de son fils : travaillant. Sans connaître la relation entre l'enfant et sa mère mais sachant qu'elle n'encadrerait nullement l'enfant dans ses devoirs, nous considérons que cela devait signifier beaucoup pour Miguel. Mais notre surprise en attendait une autre : il avait bel et bien écrit une fin pour le Premier des Tamias. Trop intimidé pour le faire, il a accepté que nous la lisions à voix haute devant un élève d'origine asiatique resté avec nous pendant la récréation et qui avait démontré souvent une grande sensibilité, de l'empathie et un sens de l'humour exceptionnel durant les ateliers. Pendant la lecture, les yeux de Miguel exprimaient une fois de plus, la fierté et le contentement d'un travail accompli. Nous avions l'impression qu'un lien de confiance était en train de s'établir.

Une scène presque identique s'est déroulée, la semaine suivante, lors de la rédaction du conte en classe. Comme toujours, lorsque l'étape d'écriture arrive enfin, certains enfants ont plus de difficulté à démarrer. Miguel était l'un deux : une seule phrase rédigée au premier atelier d'écriture et beaucoup de temps à regarder dans le vide. Dans un premier temps, comme avec les autres enfants en difficulté, nous avons tenté de le soutenir en l'interrogeant sur ses personnages, sur le lieu et en posant d'autres questions de ce genre. L'enfant ne répondait que des « *sais pas* », lancés d'un ton las accompagné de son regard perdu et sans confiance. L'enseignante, voyant nos efforts, nous a averti de ne pas nous attendre à ce que Miguel écrive un conte.

À la fin de la période, l'enfant n'avait toujours pas rédigé d'autres phrases. Comme pour l'étoile, nous avons tenté un renforcement positif auprès de Miguel en lui confiant que sa phrase était suffisante, qu'elle démontrait un bon départ de conte. Nous lui avons suggéré de penser à son conte quand il en aurait envie, à la maison ou en marchant dehors et de regarder autour de lui pour voir ce qui pourrait l'inspirer et, qu'ainsi, peut-être cela l'aiderait pour la prochaine période d'écriture. Il était important qu'il ne quitte pas l'atelier avec un sentiment d'échec puisque cela

³ Les élèves avaient été invités à terminer le conte raconté lors de l'atelier précédent. L'objectif étant de proposer un petit exercice d'écriture avant la rédaction de leur conte.

allait à l'encontre des objectifs et surtout parce que cet enfant avait déjà un lourd fardeau à porter au quotidien. La rédaction du conte ne devait absolument pas devenir un poids si l'enfant n'y arrivait pas.⁴

À notre grand étonnement, lors de l'atelier suivant, l'écriture de Miguel coulait à flots, son crayon noircissant rapidement le cahier et ne s'arrêtant que pour de rares pauses. La rédaction était devenue chose facile sous l'inspiration du moment. La stagiaire n'en revenait pas. Nous observions Miguel: l'ardeur et la concentration qu'il mettait à son écriture démontraient toute sa vivacité et son potentiel, probablement trop souvent étouffés par la lourdeur de son cœur et le rythme obligé du système scolaire. Dans cet atelier, Miguel a rédigé environ huit pages : il semblait aussi fier que le petit robot de son conte qui racontait à tout le monde qu'il ne faisait plus de gaffes! Toutefois, les fautes de français, de syntaxe et de grammaire étaient nombreuses. Avec raison, l'enseignante était découragée par le nombre de corrections à apporter au texte. Néanmoins, selon nous, cela représentait une victoire à souligner. L'enseignante demanderait à Miguel un certain effort de correction sans toucher cependant à l'intégralité du conte.

Suite à cette progression notable de sa participation et, par le fait même, de son pouvoir d'agir, l'enseignante, la stagiaire et nous étions unanimes pour le choisir pour le suivi individuel. Par ailleurs, le contenu symbolique de son conte nous interpellait grandement. Ayant conscience de sa vulnérabilité, nous avions néanmoins l'intuition que l'expérience pourrait possiblement lui apporter un bref rayon de lumière

Le conte de Miguel : Voici maintenant l'intégralité du conte de Miguel. A cause de ses faiblesses grammaticales et de l'absence fréquente de ponctuation, sa lecture requiert davantage d'attention.

LE CONTE DE MIGUEL

Dans les années 3000 y avais un robot qui faisait tout le temps des gaffes. Il abite dans un vaisseau avec c'est parents. Le vaisseau était gygantesque ses parents

⁴ Dans les trois années antérieures d'animation du projet d'écriture de conte, dont deux années consécutives avec cette même enseignante, les deux cent cinquante élèves sont tous arrivés à écrire le mot fin. Ceux éprouvant plus de difficultés n'écrivaient parfois qu'un seul paragraphe, mais leur effort était toujours souligné. Malgré le doute semé par l'enseignante, nous avions espoir que Miguel écrive une histoire. Nous n'aurions jamais imaginé toutefois qu'elle serait aussi dense et révélatrice.

était des génies et on essayez d'enlever sa puce pour qu'il arrette de faire des gaffe. Je me souviens quand il a essayé de metre les poubelles dehors sauf il la mis dans sa chambre, dit le papa. Je me souvien quand il a voulu laver la vaiselle mais il a laver notre animal de compagnie.

Sa vie va changer, je vais chercher notre enfant, dit le papa. Maintenant assie toi dans la chaise ca va faire un peu mal. AIE!!! Bon maintenant veux tu sortir les poubelles? Mais je vais faire une gaffe, dit le robot. Essaye, dit le papa. Okay je vais essayé, dit le robot. J'y vais! Pong! Quoi j'ai mis les poubelles dehors!

Il allais voir toute les personne qui connai en disant je ne fais fait plus de gaffe! Il allais voir cent amis, voir sa famille, son professeur, aprais ses parents. Je ne fais plus de GAFFE!!! Un jour il a etez le président de sa classe, a etez capitaine de son équipe de soccer. Ah, je suis fatigué! Je vais aller me coucher. Le lendemain je vais aller à l'école. Quoi? Je suis dans le terrain de soccer. Il courrait le plus vite qui pouvait.

Quand il était à la maison je fais des gaffes encore! Laisse moi voir : va metre la poubelle dehors. Tu l'as mis dans ta chambre. Tu vois je refais des gaffes, Une fois de plus on va essayer de faire une autre puce. Assi toi une autre fois dans la chaise. AIE!!!! On va voir si ca marche. Bon je vais metre la poubelle dehors, dit le robot. Ah non, je l'ai mis dans ma chambre, dit le robot. Maman papa je refais des gaffe dit le robot. Mais qui a pu faire ca, dit le papa. Je crois savoir qui cest, dit le papa. Quand j'étais jeune y avez mon partenaire pour la science sont nom aitaits Terminator. Je fesais de mon mieux et j'ai gagné toute les trophé de science et Terminator aucun. Je n'oublierai jamais ce jour, dis le papa. Venez il faut trouver Terminator! Vous venez avec moi, on a une puce a trouver... Mais attend, il habite ou Terminator? Quoi, dit le robot. Moi je vais ou il habite, dit le papa. Il habite dans un royaume de glace. Vite on a pas de temps à perdre. On a une puce a retrouver. Aller rentré dans le vaisseau on va aller chez Terminator. Robot, les armes. Il ma dit que la prochaine fois que je veux prendre n'importe quoi, il faut se battre! Alors on va se battre, dit le papa. Bon tu as mis toute les armes que on a besoin? Oui. Allez on y va.

Prépare toi Terminator. Je pense que tout est prêt. Fais attention robot, tu peux te blessé, dit le papa. Je suis pas blessé, j'ai froid comme un robot congeler. Bon le voilà. Hé terminator pourquoi t'as pris la puce de mon fils, Tu veux le savoir c'est parce que avec cette puce je vais la modifier pour détruire la planète Ha Ha Ha. Maintenant tu ne peux plus m'arreter. Je suis invincible maintenant meme contre les armes. Oui alors vient te battre, Essaye d'éviter mes bombes. A toi robot. Oui, j'y vais, ah Terminator prend ca, j'ai éviter tais bombes. Essaye d'éviter ca des missiles, dit le robot. AHHHHH ponk. Maintenant dit Terminator. Mon dieu il sont pareille que moi. Papa c'est quoi ca? C'est des clones?

Nos armes sont epuisé on ne peut rien contre eux. C'est fini. Non papa c'est pas fini, dit le robot. Je vais continuer tout seul. Quand tu es seul tu fais des gaffes, dit le papa. J'ai perdue un combat mais pas la guerre dit le robot. CRAC. Mais

ces notre animal de compagnie il a grandit dit papa. Avec lui je pourrai le battre, fonce GRR Yaaaaak PoW. Tu as été vaincu par un enfant je vais récupérer ma puce, dit le robot. Mais comment tu fais pour ne pas faire de gaffe. Tu vois la deuxième puce que tu as fait je l'ai fait marcher. C'était la solution, vous nettoyez pas le seul génie de la maison. Le robot vit heureux sans faire plus de gaffe. Fin.

Les points significatifs du suivi : Miguel n'a bénéficié que d'une seule rencontre autour de son conte au lieu des deux prévues⁵ puis, nous nous sommes revus pour clôturer le suivi. Miguel n'a pas beaucoup parlé comme à son habitude : souvent des « *sais pas* » ou des silences répondaient à mes trop nombreuses questions. Il semblait tout de même apprécier la rencontre, même si cela lui demandait un effort de verbalisation et il a réitéré son désir de revenir pour la prochaine rencontre. Il s'avère donc difficile de réaliser le même exercice d'analyse de contenu et de rapporter les résultats comme nous l'avons fait pour les deux autres cas. Dans la prochaine étape, nous ferons ressortir l'essentiel de l'analyse de la première rencontre et tenterons, par la suite, d'interpréter les liens qui semblent émerger entre le conte et le vécu de Miguel.

Comme nous nous y attendions, Miguel préfère que nous lisions son conte; cela prend plus de neuf minutes! Lorsque questionné sur ce qu'il pense de sa réalisation, il marmonne un « *bien* ». Nous désirions alors revenir au processus de rédaction pour qu'il puisse réaliser sa réelle progression. Il se remémore le début de l'écriture en spécifiant : « *Je ne savais pas quoi mettre avant* ». Nous lui demandons ce qui est alors arrivé pour l'entendre constater fièrement : « *J'ai écrit plein de phrases* ». Nous revenons au tout premier atelier de groupe; Miguel s'est souvenu lui aussi qu'il faisait partie des élèves qui se considéraient incapables d'écrire un conte. En l'aidant à réaliser les liens entre ces deux événements, Miguel a pu verbaliser que cela lui avait été difficile de commencer, mais qu'il avait été capable d'écrire un conte.

Nous lui avons ensuite demandé s'il était un peu, moyen ou beaucoup fier de lui et il a répondu « *beaucoup* ». ⁶ Cette discussion d'introduction nous apparaissait essentielle pour que l'enfant réalise le chemin parcouru, prenne conscience de ses compétences et qu'il puisse ainsi

⁵ Miguel était absent le jour de la deuxième rencontre. Sa mère ayant une fois de plus laissé les enfants à eux-mêmes, Miguel ne s'est pas présenté à l'école durant plusieurs jours. Puis, il a été très malade durant deux semaines.

⁶ Miguel répondait à la majorité des questions par des « *sais pas* » ou par des hochements de tête, voilà pourquoi parfois nous tentions de lui offrir des choix de réponses dans le but de l'aider à exprimer sa pensée et non pour l'infantiliser.

intérioriser ce sentiment de fierté et reprendre espoir en ses capacités scolaires. Considérant la complexité de la situation de Miguel et la courte durée du projet, il apparaissait plus réaliste de viser un renforcement positif de son estime de soi que d'aborder les méandres de son monde intérieur.

La partie que Miguel décide de dessiner est celle où l'enfant robot fonce sur le « méchant » Terminator. Tout comme le dessin de Sophie, cela représente le moment où le personnage principal passe à l'action pour finalement ressortir victorieux de l'impasse. Miguel ne désirait pas de crayons de couleur et a préféré utiliser son crayon à la mine, nous rappelant le noir de son premier dessin. Toutefois, il n'a pas dessiné de robot ni de Terminator, étrangement il a dessiné la même tête de loup sans corps comme sur son dessin de présentation. Puis, soudainement, il a tout effacé en disant : « *Je ne suis pas capable de dessiner* ». Il n'a pas désiré dessiner autre chose et a gardé le silence pendant un bon moment. Cela explique l'absence de dessin pour cette partie. Mais nous notons la répétition de l'animal à l'expression *enragée*, ce qui laisse entrevoir le potentiel du médium dessin auprès de cet enfant pour soutenir la libération de ses émotions.

En effet, Miguel n'a peut-être pas de grandes aptitudes en dessin mais, selon notre expérience auprès des enfants, même ceux sans grand talent apprécient habituellement dessiner et bricoler. Ce manque de talent n'explique sans doute pas la raison qui empêche le garçon de dessiner. En art thérapie, le dessin, tout comme d'autres formes d'art, permet à l'inconscient de laisser libre cours aux émotions refoulées. Considérant l'intensité de son vécu et le précieux suivi à long terme dont il aurait besoin, il semble vraisemblable que Miguel ait besoin de plus de temps et d'un lien de confiance encore plus fort pour libérer ce qui le fait souffrir et ce, même à travers les arts. Toutefois, durant le projet, le médium de l'écriture a facilité davantage l'expression de son inconscient, si on en juge par le contenu symbolique de son conte.

CHAPITRE SIX

DISCUSSION ET ANALYSE DES RESULTATS

Par cette étude nous désirions explorer les effets de l'utilisation du conte dans le cadre d'une relation d'accompagnement. Nous souhaitons également vérifier si l'intervention à partir du conte rédigé par l'enfant pouvait renforcer son pouvoir d'agir et amoindrir sa souffrance. Avant de procéder à une analyse transversale des résultats et de tenter quelques généralisations, nous étudierons chacun des cas à partir des deux principaux processus approfondis lors du suivi individuel, soit le processus de l'identification et celui de l'acquisition des compétences. L'analyse de ces éléments sera réalisée à partir des propos des enfants et permettra de répondre à nos questions sur le renforcement de ce pouvoir d'agir. Il est important de souligner que dans le cadre de notre projet, ce pouvoir se traduit principalement par la verbalisation directe ou symbolique du vécu émotif de l'enfant. Pour bien illustrer et documenter cette analyse, nous présenterons les échanges les plus significatifs des suivis individuels, révélant par le fait même la dynamique interne de la relation thérapeutique. Nous verrons comment le processus d'identification *libère* parfois le vécu émotif de l'enfant et laisse entrevoir des pans entiers de sa réalité familiale et scolaire.

Finalement, la dernière partie de ce chapitre, celle de l'analyse transversale, mettra en relief les résultats les plus probants de notre mémoire. Tout d'abord, nous résumerons les observations concernant la participation des trois sujets durant l'intervention de groupe. Puis, viendra la synthèse des résultats découlant des processus d'identification et d'acquisition des compétences. En terminant, nous verrons si, à la lecture de matériel analysé, nous pouvons percevoir une diminution de la souffrance comme une des conséquences du processus d'accompagnement. Tout cela nous permettra de conclure sur le bien fondé ou non d'utiliser le conte écrit par l'enfant, en support à une relation d'intervention sociale d'accompagnement.

Le processus d'identification

Référant à la grille conçue pour guider l'intervention individuelle (annexe A), la première composante s'intéressait à l'observation du processus d'identification. Au-delà du fait que

l'enfant puisse se reconnaître dans les personnages, nous cherchions à découvrir si l'intervention permettait au sujet d'établir des liens entre son conte et sa réalité, ces liens se traduisant dans la verbalisation de problèmes d'ordre personnel, familial ou scolaire.

Dans le même ordre d'idée, le type de prise de parole, ce troisième indicateur utilisé pour apprécier l'expression et le renforcement du pouvoir d'agir (Tableau 4.2), permet de voir si l'enfant réalise des liens entre sa réalité et ce qui arrive au personnage en évoquant son vécu scolaire ou ses relations familiales. Ce processus d'identification aux personnages représente donc une mise en action du sujet. Comme les psychologues Sadlier (2003) et Ragueneau (1999) l'ont constaté dans leur pratique en utilisant les contes traditionnels ou la co-invention de récits, nous croyons que l'enfant développe son agir lorsqu'il s'identifie aux personnages en reliant ainsi son vécu avec l'histoire racontée. En effet, comme nous le verrons dans l'analyse de contenu des échanges avec Rosie et Sophie, le processus d'identification nous ouvre grande la porte sur leurs problèmes familiaux ou scolaires.

Dans le cas de Rosie : Encore une fois, l'*agilité* de Rosie de passer de son conte à sa réalité, et vice-versa, a grandement facilité l'expression de ses émotions concernant son vécu et nous a révélé l'ampleur de sa souffrance. Soutenue par ces personnages, la fillette parlera d'elle, de sa mère, de son père bref, elle évoquera sa difficile réalité permettant ainsi la mise en place du processus d'intervention. Lors des rencontres, Rosie créera un lien d'identification avec deux personnages de son conte : tout d'abord avec le personnage du petit lapin, puis avec celui de Tania.

« *Il était une fois, en 1997...* » Ainsi débute son conte. Nous apprenons sans surprise que cette date correspond à l'année de naissance de Rosie. Nous demandons à la fillette si elle se reconnaît dans un personnage et elle répond tout d'abord : « *Peut-être le petit lapin ou Tania.* » Puis, elle ajoute spontanément : « *Parce que le petit lapin y avait pas de famille, y a perdu sa famille, facque je serais un peu dans le lapin. Pis Tania, ben c'est une petite fille Amérindienne.* » Cette réponse nous rappelle son hésitation, lors de la première rencontre, pour décider lequel de ces deux personnages était le personnage principal de l'histoire. De plus, comme Rosie, le petit lapin du conte est l'aîné de la famille.

Lorsque nous arrêtons la lecture au passage où le lapin n'a plus de famille, Rosie nous raconte que c'est parce qu'il faisait beaucoup de gaffes et que ses sœurs et frères l'accusaient.

- *Ils disent que c'est lui qui a fait tout le gâchis dans la maison, c'est lui qui a brisé la vitre, pis ils riaient de lui...Ils l'ont jeté dehors et c'est rendu pu de famille!*
- *Ses frères et sœurs l'ont jeté dehors?*
- *Non, la mère.*
- *La mère l'a jeté dehors?*
- *Elle pensait c'est trop de gaffes, il fait trop de gaffes.*

Nous voyons apparaître soudainement dans la trame narrative la maman lapine qui incarne le rôle de la méchante mère se débarrassant de son bébé lapin. Cette révélation spontanée, lors de l'improvisation, symbolise-t-elle l'abandon maternel ressenti par Rosie? Nous savons que sa mère consacre peu de temps à ses deux filles et que Rosie connaît son mensonge : elle n'est pas venue les voir durant une année entière alors qu'elle habitait la même ville. La fillette tentait probablement de manière inconsciente d'établir un rapprochement entre le comportement cruel de la mère lapine et l'abandon de sa mère.

Rosie explique ensuite que, tout comme le lapin, elle se fait accuser injustement : « *Ben parce que parfois, hum...ma famille se chicane pis j'aime pas ça...ma petite sœur elle m'accuse...elle m'accuse presque toujours* ». Elle ressent même le besoin de se lever pour mimer un épisode où sa sœur fait un mauvais coup et accuse Rosie qui se fait alors disputer par sa grand-mère. Rosie a raconté que sa « *grand-mère devenait parfois rouge lorsqu'elle criait* », ce qui vient soutenir les impressions de l'enseignante selon laquelle la grand-mère âgée et malade est dépassée par la situation. Toutefois, nulle grand-mère dans le conte ni dans les improvisations. Serait-ce parce que de vivre avec sa grand-mère lui renvoie l'image de l'effondrement familial?

En poursuivant l'improvisation, nous apprenons que le papa du petit lapin l'aurait protégé, s'il était vivant. Rosie invente tout bonnement et très sereinement la mort de celui-ci :

Il est parti chercher de la nourriture et pis, tout a coup, ok son père, a été mort, parce qu'il y a quelqu'un sans faire exprès, pas un Amérindien, mais un chasseur d'animaux, sans faire exprès, il voulait pas capturer un lapin, il voulait pas tuer un lapin, il voulait tuer un ours...Un ours panda, pis là, y a tuer le lapin, faque y a pas de papa !

Suite à cette description imaginée de la mort accidentelle du papa lapin, Rosie ramène tristement le sujet à sa réalité: « *Tsé, si mon père était gentil, il serait dans not' maison, facque yé pas là! Moi je l'aime pas. Parce que si il serait assez gentil, ben il serait toujours là pour m'aider à faire mes devoirs, il serait là pour tout...* ». Nous pouvons donc constater ici qu'elle se sert du « bon » papa imaginaire pour nous parler du sien. Comme elle nous le dit dans ses mots d'enfants, si son père vivait avec elle, il l'aiderait à faire ses devoirs. Il ressemblerait ainsi « *au gentil papa* » de son conte, celui qui aurait pris la défense du petit lapin. Elle fait pourtant mourir ce tendre papa lapin qui devient ainsi absent de la cellule familiale, tout comme dans sa réalité. Puis, elle s'est mise à décrire des épisodes de violence :

Parce qu'il faisait des méchantes choses à ma mère, pis il voulait couper le doigt de ma maman, de ma mère. Pis qu'il me frappait avec trois coups de ceintures... grosses lignes ici (...) Oui, je m'en souviens. Pis il s'est marié avec une autre femme pis ya eu un gas pis une fille, facque moi je l'aimé pas!

Comme nous le constatons dans la présente situation, le processus d'identification entraîne ici une étape importante de verbalisation de la souffrance de Rosie. Au-delà de sa colère exprimée, nous avons ressenti son profond désarroi.¹ La prise de contact avec la souffrance fait donc également partie des observations liées au processus d'identification inhérent à notre projet. Cette prise de parole très éprouvante représente une étape essentielle du processus d'intervention sociale. Nous demandons ensuite à la fillette si sa mère peut l'aider à faire ses devoirs, mais Rosie répond qu'elle n'est à la maison que le samedi et le dimanche. Puis, elle enchaîne joyeusement au sujet de sa fête d'anniversaire, fuyant probablement ainsi une peine et une colère encore trop insoutenables.

Dès le début de l'improvisation, Rosie établit spontanément un parallèle entre sa vie et celle du lapin en disant qu'il n'a plus de famille. De plus, lors de son improvisation, elle réalise des liens entre le père de celui-ci et le sien. Le petit lapin représente-t-il Rosie qui se sent seule et abandonnée par ses parents? Plusieurs des échanges nous amènent à le penser.

¹ Un an avant l'intervention, lors de l'abandon de la mère, Rosie a rencontré régulièrement la travailleuse sociale de l'école. Toutefois, la mère a mis fin au suivi. Nous avons été surprise qu'elle accepte les suivis individuels. Toutefois, vu le court laps de temps pour suivre l'enfant, nous ne désirions aucunement entrer en profondeur dans ces sujets douloureux. D'ailleurs, ce moment d'impuissance provoqué par le court terme du suivi individuel lié au cadre du mémoire a provoqué une sérieuse remise en question du devis expérimental choisi. Toutefois, l'éclairage apporté par notre directeur a permis de recadrer notre action et d'avoir confiance en la relation existante pour bien clôturer le projet avec chacun des enfants.

Lors de l'improvisation, s'identifiant maintenant à Tania, Rosie nous raconte que la famille de son héroïne se compose d'une mère, d'un père, d'une petite sœur et d'un petit frère. Nous pourrions penser que cela s'approche de la famille rêvée par Rosie. D'ailleurs, elle révélera ultérieurement dans la rencontre que Tania a un frère et qu'elle aussi aimerait en avoir un; elle aimerait que sa mère donne naissance à un petit frère. De plus, Rosie a exprimé de la colère et de la jalousie concernant le fait que son « méchant » père ait une autre fille et un fils. Cela expliquerait-il la présence du petit garçon dans la « famille heureuse » de Tania? Cette famille est agréable et bien gentille puisqu' « ils accueillent du monde », selon Rosie. L'intervenante revient sur la figure maternelle en lui demandant de décrire la maman de Tania :

Ben elle... Je sais pas... Le père est grand pis lui y travaille pour pêcher pour sa famille. Pis la, lui il essaie de garder de l'argent pour qu'il garde sa maison, parce que peut-être qu'ils vont déménager dans une autre parce que ils ont pas payé le loyer.

Encore une fois, elle décrit un papa sécurisant et aimant qui travaille pour nourrir et loger sa famille nous rappelant ce père absent qui l'aiderait pour ses devoirs. En revanche, cette fois-ci la mère est ignorée et ne joue aucun rôle. L'allusion au fait que la famille de Tania ne puisse peut-être pas payer le loyer, peut vraisemblablement être reliée à un événement vécu par la famille de Rosie. Cette possibilité, viendrait renforcer l'hypothèse voulant que l'imaginaire de l'enfant puisse révéler des événements qui l'ont marquée et dont elle a peut-être besoin de se libérer inconsciemment. Toutefois, nous n'avons pas eu l'occasion de revenir sur le sujet avec Rosie.

Lorsque nous revenons sur l'identification au personnage de Tania, Rosie répond d'une toute petite voix.

Ben elle se prom... parce que moi j'ai pas le droit de me promener j'aimerais être Tania. Moi ma mère elle me laisse pas sortir dehors, seulement pour aller chercher des affaires au dépanneur seulement. Je reste chez moi, quand j'avais pas mon petit minou ... Moi je restais là, pis Tania, bon ben elle, elle peut se balader...

Lors de cette intervention, Rosie s'exprime comme si Tania existait vraiment et qu'elle l'enviait. D'ailleurs, des enfants suivis, Rosie représente celle qui entre le plus facilement dans l'imaginaire de son conte en effectuant spontanément des liens avec sa réalité. Puis, la fillette

poursuit en racontant que Tania se promène dans la forêt, va pêcher et nager avec les poissons et qu'elle n'a peur de rien! Elle aimerait se promener librement comme Tania, mais elle doit attendre une maman, rarement présente, pour sortir jouer. Mais, elle nous dit s'amuser beaucoup avec son nouveau petit chaton; comme Tania avec son petit lapin. Est-ce que Tania représenterait la jeune fille que Rosie désirerait être? À la lumière des verbalisations de l'enfant, en regard de la composition et de l'unité harmonieuse de la famille de la jeune Amérindienne, nous répondons que cela nous semble très possible.

En résumé, le processus d'identification constaté lors de l'étude du cas de Rosie révèle que la famille du lapin ressemble à la famille *réelle* de celle-ci. Dans le même sens, les propos de la fillette nous laissent voir que la famille *souhaitée* correspond davantage à celle de Tania, personnage principal de son conte. En effet, Rosie projette sa réalité dans le chaos familial du petit lapin pour ensuite établir clairement un parallèle entre son idéal d'une famille unie et celle de Tania.

Dans le cas de Sophie : A l'opposé de Rosie qui nous si a souvent surprise par les liens directs qu'elle réalisait entre sa situation familiale et celle de ses personnages, Sophie n'arrive pas ou ne désire pas établir une ressemblance trop directe entre elle et l'héroïne de son conte. Toutefois, de nombreux sous-entendus, certaines ressemblances prudemment construites par la fillette ainsi que notre interprétation ont permis d'établir une similarité entre le récit et le vécu émotif de la fillette. Il était clair que Sophie ne pouvait livrer son monde intérieur aussi facilement que Rosie pourtant, aussi contradictoire que cela puisse paraître, son récit avait une allure davantage autobiographique.

Dès le départ, Sophie a spontanément prêté son prénom à la petite fille de son conte. L'identification au personnage était alors claire et la fillette s'attribuait naturellement certaines des caractéristiques du personnage. Elle a précisé plusieurs fois durant les rencontres avoir écrit «*des choses pas toutes vraies*», révélant ainsi sa crainte d'être identifiée en totalité à son personnage. La connaissance que nous avons de Sophie nous donnait l'impression que l'intervention devait justement porter sur ces parties dites imaginées, sans toutefois bousculer l'enfant et en respectant son rythme. Comme nous le verrons, certaines émotions exprimées par Sophie ont effectivement permis d'établir des liens entre les parties imaginaires du conte et les

sentiments plus douloureux de la fillette. Lorsque nous lui demandons si elle est la petite fille du conte, elle explique très clairement qu'il y a des parties réelles et d'autres imaginées : « *Ben, ce que je disais elle adore la nature et les animaux, ça c'est vrai, mais seule, triste et personne ne l'aimait, c'est pas vrai là.* » Sophie a cependant récité de mémoire ce passage du conte et a ajouté : « *Ce n'était pas pour être négative avec moi là, c'est pour le conte.* ». Ce commentaire de l'enfant, dès le début des rencontres, révèle son désir de présenter une bonne image d'elle-même et, par conséquent, sa difficulté à partager sa vulnérabilité.

Selon Sophie, si la petite fille est seule, triste et qu'elle n'a pas d'amis, c'est que les autres considèrent qu'elle n'a pas de beaux vêtements et qu'elle n'est pas belle : « *Elle a des vêtements normals là, que sa mère lui achète là... Ben moi je les imagine beaux ses vêtements. (...) Ben sont comme ça.* » En prononçant ces derniers mots, Sophie passe de son conte à la réalité en montrant les vêtements qu'elle porte et en ajoutant qu'il y a des gens qui ne les aiment pas. Une confusion se perçoit entre elle et son personnage; nous lui demandons alors si elle fait allusion à ce qui se passe à l'école. Elle répond qu'elle l'ignore et revient à son conte en répétant que les gens n'aiment pas les vêtements du personnage de Sophie. Nous avons l'impression que l'enfant tentait possiblement de verbaliser une situation réelle où certains élèves se seraient moqués de ses vêtements, mais avons respecté le fait qu'elle ne veuille ou ne puisse en parler davantage. Tout comme l'art thérapie le suppose, la métaphore de la création peut agir sur la verbalisation de la fillette, mais nous devons savoir respecter le rythme de celle-ci lorsque la limite de l'expression de la souffrance est atteinte. Cette confusion nous permet toutefois de penser que la tristesse du personnage se niche aussi en partie dans le cœur de Sophie.

Toujours dans le premier paragraphe de son conte, un autre passage attire notre l'attention sur la solitude du personnage. Voici ce que l'enfant a rédigé : « *Tout ce qu'elle veut, c'est avoir un animal de compagnie. Quel soit le nombre d'animal et la sorte d'animal quel a, ça n'a pas d'importance pour elle. Elle a besoin de quelqu'un pour jouer.* ». Sophie explique à ce sujet que l'héroïne n'a ni frères ni sœurs et qu'elle s'ennuie : « *Si qu'elle aurait juste un animaux dans sa maison, ça la dérangerait pas, au moins qu'elle en a un... Si ce serait un cochon d'Inde, ça dérangerait pas, si c'était des poissons ça la dérangerait pas non plus.* » Puis, en y réfléchissant un moment, elle se ravise sur son choix d'animal: « *Elle a besoin de quelqu'un pour jouer... Ben oui, elle veut prendre un animal qui joue.* » D'ailleurs, l'animal de son conte n'est ni un cochon

d'Inde ni un poisson mais bel et bien un félin : Caramel, le vrai chat de Sophie. Enfant unique aussi dans la réalité, Sophie joue très souvent avec son chat Caramel à la maison. Nous notons à nouveau qu'elle n'établit pas un lien direct entre la situation illustrée dans son conte et sa réalité, mais que la situation est très similaire. Encore une fois, nous remarquons à quel point le *détour symbolique* est présent dans le récit de Sophie.

D'ailleurs, elle confie au chat le rôle du personnage principal et désire intituler son conte « Mon meilleur ami » puisque dans la réalité elle considère aussi Caramel comme son meilleur ami. Ce qu'elle livre ensuite sur sa relation avec son chat traduit bien son sentiment de solitude. « *Ben, parce que je le sais pas pourquoi, mais je le vois plus souvent et comme moi... des fois, ya des moments où les amis peuvent pas jouer, parce qu'ils sont déjà occupés avec d'autres... donc lui il est jamais occupé avec d'autres personnes.* » Ensuite, comme à son habitude, elle tente de minimiser sa confiance en expliquant que, parfois, les autres ne peuvent pas venir jouer avec nous, « *mais que ce n'est pas grave* ». Cette fois-ci, nous avons validé le sentiment de l'enfant en lui notant qu'il était normal de ressentir de la déception : elle se permettait enfin de partager sa tristesse et sa vulnérabilité et nous trouvions important de l'encourager. Dans le cadre de cette étude, nommer ses souffrances représente une étape importante de l'expression du pouvoir d'agir. Nous constatons que, tout comme dans le cas de Rosie, le processus d'identification nous permet graduellement d'entrer en contact avec le mal-être que Sophie a tant de difficulté à partager.

Nous lui avons ensuite demandé très doucement si elle avait une meilleure amie. Elle a d'abord répondu oui puis, elle a baissé le ton pour avouer qu'en ce moment, elle n'en avait pas. Encore une fois, cette grande difficulté à parler de sa solitude et son désir silencieux d'avoir davantage d'amis et aussi une meilleure amie, nous rappellent réellement la petite fille seule et triste de son conte, celle que personne n'aimait à part sa famille et avec laquelle elle a si manifestement tenu à se distancier. Un autre commentaire de la fillette nous a également révélé le sentiment de solitude qu'elle ressent. En effet, à la fin de la première rencontre, alors que nous invitons Sophie à se préparer pour la récréation, elle a hésité à se lever. Soudainement, d'un ton triste elle a lancé : « *Ça ne me tente pas des fois d'aller à la récré (...) Parce que... je sais pas ce que je vais faire. Ben oui, je vais jouer avec des amis là... Ben des fois, je suis gênée de demander aux personnes : Est-ce que tu veux jouer avec moi? Même si c'est mes amis.* » Puis, elle a conclu la

rencontre en racontant des moments joyeux passés avec des amies lors de récréations, désirant probablement terminer sur une image sereine d'elle-même.

Il aura fallu le moment du départ, celui de la fin de la rencontre, comme souvent il arrive aussi chez les adultes en thérapie, pour que Sophie ose aborder plus directement son sentiment de solitude. Toutefois, elle semble avoir déguisé quelque peu ses sentiments, puisque habituellement les enfants qui ont des amis adorent la récréation. Nous l'avons constaté à plusieurs reprises : Sophie dévoile à demi-mots sa vulnérabilité. Par contre, cette fois, elle a su verbaliser sa solitude et sa tristesse en partant de sa réalité et non de son récit. Cela rejoint une autre des hypothèses secondaires de la recherche voulant que l'enfant puisse aborder des sujets personnels non décrits dans le conte mais suscités par les discussions autour de celui-ci, tel que mentionné dans la grille d'observation pour l'intervention individuelle (annexe A).

Nous croyons que cette confusion entre la réalité et les parties dites imaginées provient de la difficulté de l'enfant à partager ce qui l'attriste profondément. Son conte, ses confidences et les informations recueillies auprès de l'enseignante, nous donnent l'impression qu'elle vit parfois des situations de rejet et une solitude qui la font souffrir. Mais peut-être est-elle encore incapable d'extérioriser ce que son imaginaire raconte et laisse inconsciemment le personnage vivre ses émotions trop intenses. Toutefois, nous avons pu démontrer par cette analyse des propos tenus par la fillette, que l'identification à son personnage va au-delà de ce qui est exprimé et qu'il existe réellement des liens entre le sentiment de solitude de Sophie et celle de son personnage qui, elle aussi, a pour meilleur ami Caramel, l'animal domestique de la famille.

Dans le cas de Miguel : Tel qu'expliqué au chapitre précédent, Miguel étant absent lors de la deuxième rencontre de suivi, nous n'avons malheureusement pas été en mesure de lui faire vivre l'activité d'improvisation qui permet d'explorer le processus d'identification. Toutefois, il reste possible de faire une interprétation de son conte à la lumière des échanges qui se sont déroulés lors de d'autres rencontres et connaissant sa situation scolaire et familiale. Nous croyons que son récit permet de voir le symbolisme lié au mal-être si évident de cet enfant.

Lors de la première rencontre, Miguel a affirmé aimer trois personnages de son conte : l'enfant robot, le papa et Terminator. Il a identifié les deux premiers comme étant les « *bons* ». Puis, en

parlant de Terminator, il a lancé d'une voix exceptionnellement forte et décidée : « *C'est le méchant* ». Mais, il aimait ce « *méchant* ». Si nous nous rappelons le dessin de la tête d'animal enragé, nous croyons qu'un sentiment d'agressivité ou de colère habite Miguel. Il a été difficile d'obtenir autre chose que des « *sais pas* » durant la majeure partie de la rencontre. Mais lorsque nous lui avons demandé s'il y avait des moments où le petit robot était content, la réponse a surgi très clairement : « *Quand il faisait pas de gaffes* ». Notant cette ouverture, nous avons poursuivi sur la même lancée en lui demandant ce qui arrivait au robot quand il était content. C'est alors que la réponse a fusé à une vitesse surprenante :

- *Il est allé voir tout le monde.*
- *Il est allé voir tout le monde pour dire quoi?*
- *Qu'il faisait plus de gaffes.*

Cette partie très positive du conte stimulait la participation de Miguel et nous démontrait qu'il était sensible au succès et au désir de le faire connaître. Nous avons donc poursuivi dans le même élan avec le passage où le petit robot devient le président de la classe et le capitaine de l'équipe de soccer. Désirant alors réaliser un renforcement positif par l'entremise de son personnage, nous lui avons souligné que lorsque son robot ressentait de la fierté, il réalisait plein de trucs et voulait que tout le monde connaisse la bonne nouvelle.

Cependant, nous savions aussi que le petit robot vivait de la tristesse lorsqu'il faisait des gaffes. Le silence s'est installé lorsque nous lui avons demandé quel personnage tentait de soutenir l'enfant robot. Il a finalement répondu sur un mode interrogatoire : « *Le papa* »? Alors que le papa robot reconforte et soutient son fils tout au long du récit, Miguel éprouve une grande difficulté à identifier celui-ci. Mais comme l'enfant verbalise peu ses émotions, peut-être lui est-il plus difficile d'aborder le sujet paternel que de laisser son imaginaire modeler un papa aimant et attentionné pour le petit robot. Nous savions par l'enseignante que le papa ne visitait pas souvent ses trois enfants et pouvons penser que, comme pour la plupart des enfants, l'absence de celui-ci attristait Miguel.

Toutefois, il n'a eu aucune hésitation pour reconnaître que c'est l'enfant robot qui a su vaincre le méchant Terminator. D'ailleurs, le petit robot explique sa victoire à son père dans des termes assez convaincants : « *C'était la solution, vous n'êtes pas le seul génie de la maison* ». Nous avons l'impression de ressentir une colère et un certain désir de vengeance dans ce commentaire

lié à sa victoire contre le mal, comme si Miguel désirait dire à ses parents qu'il pouvait se débrouiller seul maintenant qu'ils l'avaient abandonné.

Comme nous l'avons mentionné au départ, il aurait été plus utile de pouvoir réaliser le processus d'identification avec Miguel. Mais, vu la richesse de son récit, il nous apparaissait important de tenter des rapprochements identitaires pour démontrer que l'univers imagé de Miguel soutenu par un accompagnement de type art thérapie aurait pu venir en aide à cet enfant au silence si pesant.

Le processus de transfert et d'acquisition de compétences

A partir des principes de l'art thérapie et de l'humanisme rodgérien, nous croyons que l'individu peut puiser en lui la force et trouver les solutions pour tenter de surmonter les difficultés rencontrées sur sa route. À partir de cette analyse, nous penchons fortement vers l'idée que si l'enfant prête aux personnages issus de son imagination des compétences pour régler un conflit important, il pourra aussi éventuellement les développer. Cependant, nous croyons qu'un soutien professionnel s'avère nécessaire pour réaliser ce potentiel.

La deuxième et la troisième composante de la grille d'observation (annexe A), nous permettent de cerner les moments de l'intervention où le processus de transfert s'actualise, par exemple, lorsque l'enfant reconnaît une qualité d'un personnage et se l'approprie pour discuter d'un conflit réel. Dans cette partie, nous verrons de quelle manière l'intervention à l'aide du conte a permis à Sophie de proposer des pistes de solutions concernant ses peurs et ainsi de renforcer son pouvoir d'agir. Même si le processus transfert des compétences s'est opéré de manière plus discrète dans le cas de Rosie et Miguel, nous avons toutefois pu déceler un certain impact dans les mots de la première et dans l'attitude du second.

Dans le cas de Rosie : Le bref moment d'improvisation alloué à la résolution des problèmes du conte a tout de même révélé, une fois de plus, la grande réceptivité de Rosie dans cette démarche exploratoire. Connaissant mieux la gravité de la situation vécue par Rosie, nous avons expérimenté le processus de transfert des compétences en prenant soin de ne pas faire ressurgir à nouveau sa souffrance en cette fin d'intervention.

Rosie nous explique que le loup s'attaque au petit lapin « *parce qu'il est sans défense* » et que Tania lui vient en aide en criant d'une voix si forte que tout le monde peut l'entendre! Elle nous raconte alors que Tania est très courageuse, qu'elle n'a peur de rien, pas même du loup. « *Non! Est courageuse! C'est une fille courageuse! Oui, elle est courageuse, elle peut pêcher, elle peut nager dans l'eau, là où il y a les poissons.* » Puis, la suite de l'échange démontre la facilité avec laquelle Rosie s'approprie des qualités de son héroïne :

- *Alors, tantôt tu me disais que tu étais Tania parce que...*
 - *Parce qu'elle, elle peut se promener dans la forêt!*
 - *C'est vrai, mais est-ce que tu es aussi un peu Tania quand elle est courageuse?*
 - *Un peu oui, chu courageuse. J'ai déjà montré à Anna qu'elle était courageuse. Parce qu'elle avait peur de quelque chose, je m'en souviens pas...Et j'ai dit, viens soit pas peur! Et j'ai été courageuse!*

Un autre passage abordant la résolution de conflit a retenu notre attention. Il s'agit du moment où Rosie décrit avec enthousiasme, et moult péripéties la victoire des animaux contre le méchant loup.

Qu'est-ce que je trouve drôle, quand ils l'ont attaqué, il y avait comme trois oiseaux qui l'ont pris par ici...hum...les épaules. Pis l'ont mis en air, ça faque la, l'ours Panda il pouvait sauter haut, haut, haut, faque ya pris le loup il l'a étiré, puis, après, l'oiseau a commencé à balancer l'ours Panda et le loup est tombé dans l'eau et là les oiseaux l'ont mis, tu sais où? Dans un volcan! Il y avait un volcan près de la forêt.

Elle conclut cet épisode de sauvetage qui rappelle les meilleurs moments d'Indiana Jones avec un grand sourire de satisfaction. Notons ici, la force remarquable des oiseaux comparativement à celle du méchant loup.

Un retour se serait certes imposé sur ces parties très importantes de la rencontre soit celle où le courage de l'héroïne est clairement identifié par sa voix forte et son assurance devant le loup ainsi que celle où des alliés viennent sortir du pétrin les deux protagonistes principaux. Nous avons vu antérieurement que Rosie, sans aucune hésitation, a su s'approprier la qualité principale de son héroïne. Dans des rencontres ultérieures, il aurait été intéressant d'explorer avec l'enfant les manières de mettre ce courage et ce pouvoir créatif en action lors de moments difficiles et de grande tristesse vécus à l'école ou à la maison. Dans le même ordre d'idée, Rosie

aurait eu la possibilité d'identifier des alliés réels dans son quotidien², tels les oiseaux et les animaux de son conte, pouvant la soutenir dans de telles situations.

Nous croyons également que les forces des deux personnages principaux auraient pu être utilisées pour renforcer l'estime de soi de Rosie. N'oublions pas que son petit lapin, abandonné et « sans défense », réconforte Tania lorsqu'ils sont perdus et que c'est en revenant sur ses traces qu'il retrouve le chemin du retour! Ce qui montre que dans des moments difficiles, même un personnage « faible » peut puiser dans ses ressources intérieures pour surmonter un problème. C'est ce que Rosie nous a raconté. En résumé, nous décelons tout le potentiel de transfert des compétences issu de l'intervention à l'aide du conte et ce, à la lumière des résultats obtenus à cet effet en un si court laps de temps et considérant la complexité du vécu émotif de la fillette.

Dans le cas de Sophie : Sophie est la seule enfant avec qui l'exploration du processus du transfert des compétences a été approfondie. Dans les pages qui suivent, nous désirons analyser la démarche d'improvisation réalisée puisqu'elle permet de rendre compte du riche potentiel offert par le conte en intervention sociale. En effet, le cheminement réalisé par Sophie suit exactement le processus recherché par l'utilisation des contes : elle a intériorisé les métaphores des contes, les a ensuite transposées dans sa réalité pour finalement émettre des pistes très réalistes de résolution de problème. Nous en ferons la démonstration en suivant l'ordre chronologique des étapes.

Tandis que l'enfant est concentrée sur l'illustration de sa partie préférée du conte, nous amorçons le processus en lui demandant si elle se croit capable de grimper la clôture de son dessin. Elle répond que quelqu'un pourrait la voir et que ce n'est pas permis; cette réponse rappelle l'élève soucieuse des consignes et des règlements. Mais, comment explique-t-elle alors que son personnage le fasse? Sa réponse confirme à nouveau son désir de prendre part à l'action: *« Ben, parce que j'avais le goût...j'avais le goût qu'elle fasse quelque chose là, pas qu'a reste comme ça, pis qu'a l'attende que son voisin y...qu'elle l'aide aussi là ».*

² Lors de la rencontre de clôture, comme pour les deux autres enfants, nous avons demandé à Rosie s'il y avait des personnes avec qui elle pouvait parler après notre départ. Elle a nommé sa mère, les deux enseignantes de quatrième année et son éducatrice du service de garde de l'année précédente.

Sophie explique que la clôture en arrière de chez-elle serait beaucoup plus difficile à escalader. Nous lui demandons si elle a déjà tenté l'expérience. Cette fois, sans faire allusion aux règles à suivre, elle répond avoir trop peur de tomber. Puis, d'une voix forte et assurée, elle enchaîne sur l'audace du personnage de Sophie: « *Ben là, elle le veut vraiment. Si a tombe là, elle va... p't'être avoir mal mais, elle va pas abandonner là* ». Elle poursuit son improvisation en racontant que la petite fille de l'histoire surmonte sa peur parce qu'elle désire réellement sauver le chat maltraité. « *Elle a pas peur. Ben... Elle a dit oui, je vais y arriver. Si elle dit, ah non, je vais pas y arriver! C'est pour ça qu'à tombe* ». Nous lui demandons alors si elle la considère courageuse : « *Ben...Des fois, non...Des fois, oui. Ben là, elle le veut vraiment donc ...elle est courageuse là* ».

Nous découvrons soudainement la vulnérabilité de l'héroïne : elle aussi ressent parfois de la peur. Toutefois, c'est uniquement sa croyance de ne pas y arriver qui la ferait tomber. Ce passage révèle peut-être le désir de Sophie de vaincre ses craintes, surtout celles reliées aux activités physiques. D'ailleurs, le saut de la clôture représente un exploit considérable compte tenu des frayeurs particulières de l'enfant. Nous remarquons aussi que Sophie fait appel à un discours intérieur (Duclos, 2004) pour expliquer la détermination du personnage et qu'elle lui confère finalement une bonne dose de courage. Ce moment important d'improvisation révèle les motivations du personnage à passer à l'action. Nous remarquons une similarité entre les pensées qu'elle prête à son personnage et celles qu'elle partagera plus loin concernant sa crainte réelle du ballon : elle semble donc prêter à son personnage un courage et une force intérieure pour se les approprier par la suite. Nous tenterons d'illustrer ce processus de transfert des compétences en reliant ce segment d'improvisation à la partie où Sophie nous a avoué sa peur du ballon.

Utilisant le détour symbolique comme différents thérapeutes qui travaillent à partir des contes traditionnels ou co-inventés, nous voulions voir si l'enfant prendrait conscience de ses ressources intérieures pour tenter de trouver des solutions aux problèmes rencontrés. Ainsi, connaissant les peurs de Sophie, mais ne désirant nullement les aborder de front, nous avons fait appel à un des contes racontés lors des ateliers de groupe dans lequel le personnage principal démontrait un grand courage. Nous avons demandé à Sophie, qui se souvenait très bien du conte, à quel personnage elle s'était identifiée. Après avoir répondu spontanément que c'était le petit écureuil, elle a expliqué la raison avec difficulté: « *Oui, parce que des fois quand...e...*

quand...j'étais comme...ben ...des fois je suis seule là, comme l'écureuil quand, quand, quand, les autres, les autres l'ont... ». Abandonné... Au milieu de ce conte, tous les animaux abandonnent le petit écureuil sous l'ordre de l'ours qui est très en colère contre lui. Imaginez, le petit écureuil désirait guérir ses amis malades qui sont des humains et des chasseurs. Malgré son ton hésitant et le fait qu'elle n'ose pas prononcer le terme abandonné, Sophie mentionne clairement pour la première fois le fait d'être seule.³

Comme nous arrivons bientôt à la fin de la rencontre, nous préférons poursuivre sur le transfert possible des compétences plutôt que d'investiguer le malaise. Au fil de l'échange, elle admet que l'écureuil fait preuve de persévérance et de courage. Nous lui demandons si parfois elle se considère courageuse comme l'écureuil ou comme la Sophie de son conte : elle lance un non catégorique! Elle s'est donc identifiée à la vulnérabilité de l'écureuil mais non à sa force, ce qui pourrait être interprété comme un manque de confiance en ses capacités. Rappelons-nous que l'enseignante et la stagiaire partagent cette impression. Encore une fois, à cause de la brièveté du suivi, nous choisissons de poursuivre dans le sens du renforcement positif et de l'exploration des ressources intérieures de l'enfant.

Au fil de la discussion, Sophie dévoile enfin ce qui l'empêche de se considérer courageuse: *« Mais j'ai, y a plein de choses que j'ai peur...mais pas plein...Oui, comme des examens... comme quand on joue au ballon, ben j'ai peur de le recevoir dans face...c'est ça. Comme dans le cours d'éducation physique. Mais maintenant, pu tellement là... ».* Sophie tente de minimiser l'impact de ses révélations : nous savons qu'elle éprouve encore une peur bleue du ballon lors des cours d'éducation physique. Nous apprenons qu'il y a un an ou deux, elle a reçu un ballon en plein visage, qu'elle a saigné et qu'elle a beaucoup pleuré. Après avoir écouté son histoire et validé sa souffrance, nous lui demandons comment elle pense pouvoir résoudre cette peur du ballon. Pendant un moment, elle donne l'impression de se sentir incapable de surmonter sa peur ou même de l'amoindrir. Le bref dialogue qui suit nous apparaît très important, puisqu'il aura fallu beaucoup de volonté à l'enfant pour arriver à émettre cette piste de solution.

³ À ce moment-ci, nous sommes près de la fin de la deuxième rencontre. En incluant le temps d'échange de la première rencontre, nous totalisons près de deux heures de suivi. Malgré la difficulté de Sophie de partager avec nous les situations qui la font souffrir, nous constatons une certaine évolution sur le plan de la verbalisation de celles-ci.

- *Comment penses-tu vaincre cette peur Sophie?*
- *Ben, en disant : Moi j'ai plus peur?*
- *Tu penses qu'en le disant tu vas en être capable?*
- *Oui. Là, je me dis, je le sais que je vais pas le recevoir dans face, parce qu'il faut pas que je fasse ça (elle ferme les yeux et mets ses mains devant elle). Parce que là je vais le recevoir. Mais si je suis comme ça, je vais pas le recevoir parce que j'ai les mains devant.*

Cette explication nous rappelle sensiblement sa description du renforcement positif qui a permis à la Sophie de son conte de vaincre sa peur pour aller sauver le chat, cette Sophie imaginaire qui « *si elle s'était dit je vais tomber, serait tombée !* » C'est sa volonté de sauver le chat qui lui a donné du courage comme ici la volonté de Sophie d'ouvrir les yeux et de mettre ses mains devant l'aidera peut-être à vaincre sa peur du ballon.

Dans le but de renforcer l'enfant dans sa volonté de transformation, nous utilisons encore une fois la métaphore et le détour symbolique. En effet, nous discutons de deux personnages d'un autre conte lu en classe, Gulliver et Chrystel, qui ont appris à être persévérants pour arriver à s'affirmer sachant qu'il est impossible de changer du jour au lendemain. Sophie a très bien saisi le lien en expliquant que cela lui demanderait des efforts et de la pratique pour arriver à ne plus craindre le ballon. Tout comme Duclos (2004) le suggère fortement pour favoriser l'estime de soi des enfants, nous utilisons le renforcement positif en lui soulignant que nous la trouvons courageuse de discuter de ce sujet et de penser à des solutions. Cette fois-ci, elle acquiesce avec un grand oui!

Nous avons également discuté longuement de sa sortie à la piscine. Au contraire des autres élèves, elle a dû mettre des flotteurs et n'a pas voulu s'éloigner du bord de la piscine. Elle a donc regardé avec envie les autres s'amuser à plonger. Elle était fière, toutefois, d'avoir réussi à mettre sa tête sous l'eau. Nous croyons que d'avoir décrit en détail l'événement et d'avoir verbalisé les émotions ressenties lui ont permis de libérer sa peine, sa honte et surtout sa peur de couler. Puis, Sophie a pu encore une fois s'approprier le courage de son héroïne et découvrir une piste de solution très réaliste : elle demanderait à ses parents de l'inscrire à un cours de natation. Cette solution pourrait lui permettre également de rencontrer d'autres enfants et peut-être de se faire des amis.

Ainsi pour cheminer à travers ce processus de transferts des compétences, nous avons eu recours à son conte, mais également à deux autres contes lus en classe. Nous avons soutenu l'enfant dans sa démarche de conscientisation et d'appropriation mais c'est elle seule qui a su émettre des pistes concrètes et très réalistes pour solutionner ses problèmes, démontrant ainsi une progression importante de l'expression de son pouvoir d'agir.

Dans le cas de Miguel : Lors de l'exercice d'improvisation, nous avons constaté que les deux autres enfants ont établi des parallèles identitaires avec un ou des personnages et ont réalisé des liens entre le conte et leur histoire personnelle. Comme l'exercice d'improvisation n'a pu être expérimenté avec Miguel, nous allons poursuivre avec notre interprétation en la reliant à notre connaissance de la situation réelle de l'enfant. En partant du principe que le conte de l'enfant est en lien avec son vécu émotif, nous allons donc établir des parallèles entre Miguel et son petit robot triomphant pour réaliser le processus de transfert des compétences.

Par exemple, le petit robot du conte n'arrive à rien de bon puisqu'il ne fait que des gaffes. Mais ce même petit robot, se transforme en un personnage aimé et respecté lorsque ses bévues disparaissent : il obtient alors la présidence de la classe et le titre de capitaine de son équipe de soccer. La transformation radicale lui apporte un tel bonheur qu'il va le crier sur tous les toits. Ce passage du conte nous rappelle le moment où Miguel a réussi à terminer la fin du conte des *Tamias* et à décorer son étoile ainsi que le moment inoubliable de sa rédaction en classe. Son visage et sa posture démontraient une grande fierté que nous pourrions facilement imaginer voir briller dans les yeux du petit robot lorsque nommé président et capitaine. Il faut se rappeler que Miguel rencontre rarement les exigences scolaires demandées ; terminer son conte lui a certainement permis de regagner un peu de confiance en ses capacités et, par conséquent, de rehausser son estime de soi. Si l'on croit que le petit robot le représente symboliquement, cette vision de lui-même en président ou capitaine n'est peut-être pas exagérée.

En effet, après avoir constaté ce dont Miguel est capable, nous avons le sentiment que si cet enfant recevait le soutien affectif et l'encadrement nécessaires pour développer tout son potentiel, il pourrait bien assumer des rôles similaires à ceux de président de classe ou capitaine d'équipe. Néanmoins, le fait qu'il confère à son personnage principal de telles possibilités

d'épanouissement permet de croire que sous cette grande fragilité dorment des ressources intérieures encore inexploitées.

D'autre part, son manque de sécurité et d'encadrement peut être symbolisé par le rapt de sa puce. Par exemple, dans son récit, le petit robot amputé de sa puce commet gaffes après gaffes tout comme Miguel accumule échecs après échecs à l'école. La mère joue un rôle de figurante alors que le père représente le soutien dont le robot a besoin pour réussir à vaincre le « méchant ». Sans pouvoir le verbaliser, Miguel espère peut-être que son père reviendra l'aider puisque sa mère semble en être incapable. Lors d'une discussion avec l'enseignante, celle-ci a laissé entendre que le père démontrait davantage « de bon sens », mais qu'il n'était plus très présent actuellement.

Nous ne pouvons passer sous silence la fin grandiose du conte : c'est l'enfant robot et non le père qui réussit à vaincre Terminator. Et, encore plus révélateur, il termine en écrivant : « *C'était la solution, vous nette pas les seul genie de la maison. Le robot vecure heureux sans faire plus de gaffe. Fin.* ». Le conte de Miguel se termine par une résolution de conflit par le personnage qui semble le représenter symboliquement. Ce qui, une fois de plus, laisse croire à son grand potentiel, s'il peut trouver l'aide nécessaire pour le soutenir à travers cette difficile route qu'est la sienne. Car si le petit robot maladroît et « gaffeur » réussit à surmonter les forces du mal, il serait peut-être possible que Miguel surmonte les obstacles qui l'empêchent de s'épanouir ou, du moins, qu'il puisse faire en sorte de ne pas sombrer davantage dans une détresse grandissante faute de soutien.

Une première généralisation (analyse transversale)

Dans le but d'apporter un éclairage sur l'ensemble des résultats de la recherche, nous débiterons cette partie en réalisant une analyse transversale des observations reliées aux trois sujets choisis, observations réalisées durant l'intervention de groupe. Puis, à partir des constats réalisés dans la première partie de ce chapitre nous procéderons à l'analyse globale des trois études de cas. Celle-ci nous informera des similitudes et des différences en lien avec l'expression du pouvoir d'agir des enfants à partir des processus d'identification et du transfert des compétences et permettra quelques généralisations sur l'utilité de l'utilisation du conte.

La participation comme indicateur du renforcement du pouvoir d’agir : Dans le but d’évaluer si des changements étaient observables concernant la participation des enfants durant l’intervention de groupe, nous avons identifié cinq principaux indicateurs (Tableau 4.2). Ainsi pour évaluer la transformation de leur pouvoir d’agir, nous avons porté une attention particulière aux propos utilisés par l’enfant en référence à sa personne, à sa prise de parole et à la nature de celle-ci, à son comportement envers les autres ainsi qu’à son langage corporel. Poursuivons sur la situation des trois enfants choisis pour les études de cas.

Lors de l’intervention de groupe, les observations reliées à la participation de Rosie, (rapportées au chapitre précédent) particulièrement celles concernant sa prise de parole et son langage corporel, ont permis de constater une légère progression de son pouvoir d’agir. Malgré son grand désir de participer aux discussions, elle éprouvait souvent de la difficulté à partager le contenu de sa pensée. Nous avons aussi observé un manque de confiance flagrant dans sa prise de parole ainsi que dans le contenu de celle-ci. Cependant, le contact entre l’enfant et l’intervenante a été très significatif et a certainement facilité le développement d’une relation thérapeutique.

De son côté, Sophie a rarement pris la parole durant les ateliers de groupe. Son langage corporel exprimait un manque de confiance : elle regardait souvent par terre, se rongait parfois les ongles et démontrait peu d’émotions durant les histoires racontées. Elle ne s’est jamais assise à côté de la même personne, ce qui confirmait qu’elle n’avait pas de relations privilégiées dans la classe. Timide dans ses réponses, elle a toutefois démontré beaucoup d’assurance lorsque l’occasion de faire valoir ses talents s’est présentée, comme au moment de partager son dessin et sa finale du conte *Le premier des Tamias* au groupe. Toutefois, comme pour Rosie, les indices de renforcement du pouvoir d’agir seront beaucoup plus notables durant le suivi individuel.

Contrairement aux deux fillettes, Miguel a connu une évolution remarquable de son agir lors de l’intervention de groupe. Au tout début du projet, l’enseignante nous avait mentionné que Miguel participait peu en classe et qu’il connaissait de sérieuses difficultés scolaires. À la lumière de nos observations, nous croyons que Miguel fait partie des enfants qui ne réussissent pas sur le plan scolaire, parce que souvent trop préoccupés par leurs problèmes familiaux.

C'est en rappelant son silence, sa tristesse évidente et son découragement vis-à-vis ses compétences scolaires en début de projet, qu'il est possible de mesurer la progression remarquable de Miguel concernant sa participation et son effort scolaire et non en le comparant avec ses pairs. Tel que décrit au chapitre précédent, il est passé d'une participation passive à une très active. Au moment où nous lui avons offert une attention personnalisée, Miguel a réagi positivement en terminant son étoile à la maison et en demandant à sa mère de lui inscrire la qualité demandée. Il a également finalisé l'écriture du conte *Le premier des Tamias*, lui qui habituellement ramenait rarement des devoirs terminés. Puis, après un certain moment de crainte et de découragement vis-à-vis la rédaction du conte, activité reliée sans doute davantage à ses échecs scolaires, il nous a encore une fois étonnée par la vitesse de rédaction et le contenu imagé et très évocateur de son conte. Cela est sans équivoque une démonstration évidente de sa détermination pour mettre en branle son pouvoir d'agir. Encore une fois, nous ne pouvions que souligner cette vive transformation de son agir et l'amélioration, aussi subtile soit-elle, de sa confiance en soi.

En conclusion, des trois enfants choisis, Miguel est celui qui a vécu une plus grande transformation de son pouvoir d'agir entre le début et la fin de l'intervention de groupe. Toutefois, même si les changements sont moins évidents chez les deux fillettes, nous croyons que cette étape a assurément contribué au renforcement de leur pouvoir d'agir exprimé lors des rencontres individuelles, comme nous le verrons dans les pages suivantes.

La projection identitaire et la verbalisation comme indicateurs du renforcement du pouvoir d'agir : « L'enfant nous dit souvent à travers son lapin ou sa sorcière, et avec la voix de ce personnage, ce qui ne va pas dans sa vie : il n'aurait pas pu l'exprimer directement. Il le dit d'ailleurs en symboles, comme dans un conte. » (Tappolet, 1983 : 9). Cette réflexion de la thérapeute, met en lumière le processus qui s'est opéré presque naturellement durant les suivis individuels.

Ce phénomène de transposition symbolique nous est apparu clairement, particulièrement dans le conte de Rosie. En effet, dès l'écriture de son récit, à travers la situation d'abandon vécu par le petit lapin, la fillette nous a transportée directement dans son univers émotionnel. Puis, lors du suivi individuel, Rosie s'est appropriée sans aucune hésitation la tristesse de son petit lapin,

rejeté par sa « méchante » mère et se retrouvant seul au monde, confirmant de la sorte notre intuition de départ. Étant décédé, le papa du petit lapin ne pouvait le secourir, tout comme le père absent de Rosie ne peut l'aider à surmonter sa souffrance. La fillette s'est ensuite appropriée le courage et la liberté de Tania, pour sauver le lapin de son conte et partager son désir réel de sortir de la maison pour jouer avec des amis. L'enfant s'est clairement identifiée aux deux personnages principaux en transposant sa réalité familiale dans celle du petit lapin et en projetant son idéal dans la famille de Tania. Ainsi, le processus d'identification a conduit Rosie à une importante verbalisation des éléments constitutifs de sa détresse psychologique. Cette mise en mots de la souffrance signifie une étape importante de l'expression du pouvoir d'agir et est essentielle à l'évolution de la relation d'aide pour viser un mieux-être.

De son côté, même si Sophie ne désirait pas s'identifier clairement à son personnage principal, elle lui a prêté son nom, a fait jouer un rôle important à son chat et a même introduit ses parents dans le conte. Sophie a révélé que son héroïne, tout comme elle, connaissait la peur, que son chat était aussi son meilleur ami, qu'elle était seule et triste. En nous partageant prudemment et progressivement ses émotions, la fillette a donc peu à peu évoqué des liens entre sa réalité, son histoire imaginée et son personnage principal. L'accompagnement réalisé à partir du récit, nous a donc permis de voir des concordances identitaires entre l'héroïne et Sophie et entre les autres personnages du conte et sa famille. Sophie n'a peut-être pas réalisé à quel point son histoire écrite en classe et ensuite complétée lors de l'improvisation évoquait son vécu émotif mais elle a peu à peu établi des similarités entre celle-ci et sa réalité. Par contre, nous constatons que son conte, matière principale de l'intervention individuelle, lui a permis de verbaliser des situations délicates et de mettre des mots sur sa solitude et ses peurs et ainsi d'actualiser et de renforcer son pouvoir d'agir.

Dans le cas de Miguel, la projection identitaire a été un peu plus difficile à réaliser à partir de ces propos, puisque la deuxième rencontre individuelle prévue à cet effet n'a pas eu lieu. De toute manière, ce petit garçon aurait fort probablement eu besoin d'un plus long suivi pour éventuellement s'ouvrir. Lors de cette étude de cas, en reliant notre interprétation à sa situation familiale et scolaire, nous avons fait ressortir des parallèles entre le petit robot « qui fait toujours des gaffes » et Miguel qui ne réussit pas sur le plan scolaire.

En résumé, les deux fillettes rencontrées se sont projetées dans leur histoire en se réappropriant les émotions de leurs personnages et en les reliant à leur situation présente. Miguel, lui n'a pas eu le temps nécessaire pour arriver à partager les émotions intenses qui l'habitent. Mais, nous croyons qu'il a su les exprimer, de façon symbolique, par la tristesse, la colère, le courage et la persévérance de son petit robot.

En réponse à notre hypothèse de départ, nous constatons donc que les trois études de cas permettent de voir que des liens existent entre le conte de l'enfant, ses émotions et sa réalité. Tout comme l'explique Tappolet (1983), par la voix de petits animaux ou de personnages aimés par l'enfant, nous pouvons souvent percevoir son tumulte intérieur. Ainsi, l'intervention sociale à partir du conte favorise un processus d'identification, celui-ci donnant parfois directement accès aux conflits vécus par l'enfant et aux émotions déstabilisantes qu'ils suscitent. Toutefois, comme nous le verrons plus loin, l'accompagnement thérapeutique joue un rôle essentiel pour soutenir l'enfant dans la réalisation de ces liens et dans l'expression de ce pouvoir d'agir.

L'acquisition de compétences et la résolution de problèmes comme indicateurs du renforcement du pouvoir d'agir : Comme nous l'avons expliqué dans la section précédente, l'appropriation par l'enfant des qualités des personnages permet un pas de plus dans le renforcement de son agir. Parfois, la seule action de conférer des compétences à ces êtres imaginaires pour les aider à surmonter les obstacles laisse entrevoir l'existence de ressources intérieures pour faire face aux défis de la vie.

L'analyse de contenu, démontre que seule Sophie a pu clairement actualiser le processus de transfert des compétences en s'appropriant progressivement celles de son personnage principal. Ainsi, elle a pu trouver des pistes de solutions concernant sa peur de l'eau et du ballon. Il est vrai que les problèmes de Sophie n'étaient pas dans le même registre émotif que ceux vécus par les deux autres enfants de l'étude. Néanmoins, cela révèle que l'intervention peut aussi bénéficier aux enfants dont la situation ne serait pas considérée comme une priorité mais qui pourrait se dégrader sans un certain soutien. C'est avec beaucoup d'hésitation que la fillette a osé s'ouvrir sur sa peur des jeux de ballon et de l'activité de natation. Nous considérons que cette verbalisation chez une fillette démontrant un besoin constant de bien paraître, demandait un courage aussi grand que celui de l'héroïne grimant la clôture! Puis, dans un deuxième temps, elle a su s'approprier les compétences de son personnage, en décidant elle aussi de passer à

l'action : de peurs difficilement verbalisées, Sophie a progressé jusqu'à l'énoncé de solutions concrètes pour les surmonter. Même si Sophie vivait des problèmes jugés moins sérieux sur le plan émotif, il est tout de même impressionnant qu'en quelques heures de suivis elle ait réalisé un aussi grand pas dans l'expression de son pouvoir d'agir.

Dans le cas de Rosie et de Miguel, nous considérons que l'expression de la colère, se retrouvant tant dans leur écrit que dans leur parole, s'insère également dans le processus de transfert. Même si l'expression de la colère n'est pas toujours acceptable socialement, la verbalisation de celle-ci est extrêmement importante dans un processus de relation d'aide. Rappelons-nous que qu'il ne sert à rien de nier la colère et qu'il est même néfaste de la censurer (Hétier : 1999). L'individu peut amorcer un processus de réparation en la nommant et en la transformant en un autre sentiment, ce qui accroît son pouvoir sur sa vie. A tout le moins, partager cette émotion représente une étape importante pour atténuer la souffrance qu'elle contient. Dans ce sens, le conte peut faciliter l'évacuation de l'agressivité par l'entremise de personnages et de leurs actions. (Hétier : 1999) De son côté, Tappolet (2003) partage ce point de vue, lorsqu'elle explique que plusieurs enfants suivis en art thérapie ont extériorisé une violence intérieure par le jeu avec la marionnette. De loin moins culpabilisante pour l'enfant que s'il avait agi réellement, cette violence, une fois libérée, pourrait certes plus facilement se transformer en un autre sentiment, selon l'art thérapeute.

À partir de ce constat, nous avons décelé dans certains commentaires de Rosie et Miguel (par l'entremise de son robot) des expressions de colère et de ressentiment. Par exemple, Rosie a décidé que le père du petit lapin avait été tué par mégarde par un chasseur. Puis, elle a raconté avec beaucoup de détails la capture du loup et l'a fait mourir en le projetant dans un volcan. Nous voyons dans cette improvisation une extériorisation d'un sentiment de frustration et même d'agressivité de la part de Rosie. Il est possible que d'imaginer et verbaliser ces séquences teintées d'une certaine violence l'ait un peu soulagée même si celles-ci ne s'adressaient pas directement à son père. Évidemment, dans un suivi à long terme, nous aurions approfondi ce sujet. Par ailleurs, nous pensons qu'elle aurait eu besoin d'extérioriser sa colère et la tristesse ressenties vis-à-vis sa mère concernant son abandon. Cette colère se traduit-elle par des gestes comme celui de fouiller dans le sac à main de sa mère pour vérifier si elle lui ment encore? Le seul autre moment où nous avons eu l'impression qu'elle exprimait sa colère vis-à-vis de sa

mère et ce, de manière inconsciente, c'est lorsqu'elle a lancé d'une voix assurée et presque fâchée que « *c'était la méchante mère du lapin qui l'avait jeté dehors* ». Comment ne pas établir un lien entre l'abandon maternel du petit lapin et celui de Rosie?

Dans le conte de Miguel, la force guerrière de son petit robot a peut-être permis l'expression d'une colère silencieuse. Du moins, si nous n'avons pu aborder le sujet avec lui, nous ne pouvons nous m'empêcher de relier ce bout de phrase « *vous nette pas les seul genie de la maison* » à la fin de son conte, comme étant une pointe dirigée vers ses propres parents. Ce qui laisse penser qu'il aurait beaucoup à raconter sur le sujet. Nous ne pouvons davantage passer sous silence l'intensité du message contenu dans les deux dessins de Miguel illustrant une tête d'animal prête à mordre. L'agressivité contenue dans l'image se révèle sans qu'aucun mot n'ait été dit et laisse présager que Miguel aurait sans doute besoin de nommer ce sentiment pour ainsi libérer la tristesse qui s'y cache.

Toujours à partir de l'intervention sociale utilisant la métaphore du conte, des suivis à long terme auraient permis d'explorer doucement cette colère des enfants. Tout ceci fait dans le but de l'extérioriser, de la transformer ou, du moins, de la rendre moins nocive à long terme dans le cadre d'un processus de guérison.

En résumé, le suivi individuel a permis à Sophie de nommer des pistes de solutions, montrant ainsi que l'intervention à partir du conte permet une appropriation des compétences des personnages et une actualisation du pouvoir d'agir. Nous désirons aussi souligner l'amorce importante enclenchée par ce processus dans les cas de Miguel et de Rosie. Cela nous indique qu'avec plus de temps, il aurait été possible que ces deux enfants puissent aller plus loin dans le processus de guérison à partir de leur conte en nommant eux aussi des pistes de solutions pour diminuer leur souffrance.

La facilitation de la relation d'accompagnement par l'utilisation du conte

Comme nous l'avons explicité au chapitre 2, la relation d'accompagnement à partir du conte, s'établit par une écoute, une observation sensible, un soutien et un respect du rythme de l'enfant. En utilisant d'abord et avant tout sa création comme support d'intervention sociale, nous

désirions favoriser l'expression de la souffrance, voire la détresse, tout en douceur et sans brusquer l'enfant par des questions trop directes. Ainsi les enfants se sont appropriés la démarche en décidant à quels moments et de quelle manière ils désiraient partager leurs blessures intérieures.

L'alliance thérapeutique s'est mise en place dès le moment de l'intervention de groupe ; à partir des contes lus en classe qui favorisaient l'autonomie de pensée des enfants et suscitaient leur participation dans un climat ne visant ni la performance ni la compétition. Ainsi les enfants, encouragés à prendre la parole, pouvaient le faire selon leur rythme et en respectant leurs limites.

Parlant d'une enfant avec qui elle avait expérimenté le jeu de la marionnette, Tappolet (1983) écrit qu'« en aidant A. à fortifier sa personnalité, de nature douce et très influençable, on peut lui donner la force d'accepter une situation familiale difficile (...) » (p.12). Il est parfois difficile d'accepter que l'on ne résoudra pas le problème pas plus que l'on apaisera vraiment la souffrance intérieure de l'enfant. Cependant, comme laisse entendre la citation qui précède, nous pouvons le soutenir en l'outillant du mieux possible et en l'aidant à découvrir sa force intérieure, celle qui lui permettra éventuellement de contourner les sentiers escarpés qu'on aura dessinés, bien malgré lui, sur son chemin. C'est ce que nous nous sommes appliquée à réaliser lors de ces interventions, sachant qu'une fois le projet terminé, la souffrance continuerait d'assaillir les enfants, si personne n'intervenait auprès d'eux. Le conte s'est réellement avéré la matière première permettant d'initier le dialogue durant la relation d'accompagnement. Ce procédé a permis aux enfants de diriger la discussion, laissant à l'intervenante le rôle d'un guide qui se contente parfois de poser des questions pour susciter la réflexion de l'enfant ou pour l'encourager à poursuivre. L'intervenante est ainsi devenue la médiatrice entre l'histoire et l'enfant (Tanaka, Kakuyama et Urhausen : 2003) pour soutenir sa verbalisation et l'expression de son pouvoir d'agir.

Par exemple, comme nous l'avons décrit dans le cas de Rosie, son conte et la relation d'accompagnement qu'il a suscitée, lui ont permis de verbaliser sa souffrance de façon moins douloureuse et plus librement. Sans intervention directe de l'intervenante, la fillette a spontanément utilisé les personnages de son récit pour partager ses blessures liées à la négligence affective de sa mère, à la violence et à l'abandon de son père. La psychologue Sadlier

(2003), qui utilise les contes traditionnels, explique qu'en cours de thérapie l'enfant délaisse les personnages des contes de fées pour les remplacer par ceux de son histoire personnelle : Rosie a exactement réagi de cette façon. Dans le cas de Rosie, son docteur intérieur (Measroch, 2000) a pu se mettre au travail pour exprimer parfois sa tristesse, sa colère puis sagement revenir sur la joie de raconter ses petits bonheurs pour respecter les limites de son équilibre émotionnel.

Dans un suivi à long terme, toujours à l'aide du conte, nous aurions tenté de revenir sur les sujets délicats pour permettre à Rosie d'être mieux reçue dans sa souffrance et de mettre des mots sur les émotions ressenties. À cet égard, nous avons l'impression que si l'enfant a verbalisé sans trop de retenue sa colère contre son père, c'est peut-être parce que son cœur d'enfant peut identifier plus facilement les évidences de son mauvais comportement vis-à-vis d'elle et de sa famille. Cependant, l'attitude et l'absence de sa mère affectent également son équilibre émotionnel. D'ailleurs, le premier dessin réalisé par Rosie représente un femme-enfant, un mélange entre elle et sa mère exprimant possiblement son désir de fusion et son manque. Cette profonde tristesse qu'elle éprouve au sujet de sa mère cacherait-elle également une colère? Nommer et libérer cette colère, soulagerait-il en partie la fillette? Nous aurions tenté de répondre à ces questions lors de rencontres ultérieures, par exemple, en explorant doucement les sentiments du petit lapin vis-à-vis la mère qui « l'a jeté dehors ». Soutenue ainsi, nous croyons que Rosie aurait pu laisser libre cours à ses émotions concernant l'absence de sa mère, tout comme elle l'a fait durant l'improvisation. Toutefois, la vive souffrance de l'enfant ainsi que le court suivi ne permettaient pas d'approfondir le processus de transfert des compétences des personnages pour ainsi explorer des moyens qui auraient pu l'aider à cheminer vers un possible mieux-être.

Dans le cas de Sophie, toujours en nous laissant guider par l'histoire de l'enfant et en agissant en tant qu'accompagnatrice, nous l'avons soutenu en respectant son rythme et ses confidences voilées. Ainsi, malgré sa grande retenue, Sophie a révélé de façon progressive ses émotions refoulées. Peu à peu nous avons saisi à quel point l'absence d'amis l'affectait et de quelle manière elle transférait ce besoin sur son chat. Nous croyons qu'au fil du temps nous aurions pu, toujours en respectant son rythme et toujours en se référant à son conte, explorer davantage les raisons de sa solitude et de son manque de confiance. Cela toujours dans le but de la soutenir dans la recherche de moyens pour atténuer ses souffrances et pour renforcer son assurance et ses compétences ou pour en acquérir de nouvelles.

Par la suite, nous aurions pu inviter les parents à discuter du cheminement de Sophie réalisé à l'aide de son conte. Nous croyons que ces derniers, qui semblent très disposés à soutenir leur fillette, auraient pu ainsi saisir à quel point elle se sentait seule, triste et manquait de confiance en elle, comme le personnage de son conte. Sans vouloir dire qu'ils ignoraient tout de cela, les résultats de l'intervention auraient permis d'en discuter de façon moins menaçante à partir du conte de leur fille. Alors, peut-être aurions-nous abordé le désir de l'enfant de passer à l'action et d'être plus autonome et, celui un peu moins conscient, d'être moins surprotégée.

Le silence de Miguel est sans aucun doute relié à tout ce chaos intérieur qui le tourmente et le blesse et que son jeune âge ne lui permet pas de comprendre. Au contraire de Rosie qui bouge, qui parle et qui dérange pour parfois *déguiser* son mal-être, Miguel demeure figé et silencieux sous le fardeau qui l'accable. Dans le cas de Miguel, la relation significative a réellement eut lieu lors de l'intervention de groupe. En offrant une attention particulière à l'enfant, en utilisant le renforcement positif dès que la situation s'y prêtait, nous avons pu constater un changement notable de sa participation considérant son état passif du début. La souffrance de Miguel, s'est davantage ressentie dans son conte et dans sa grande difficulté à communiquer durant les deux rencontres individuelles. Mais le simple fait de rédiger son conte et d'accepter de participer au suivi individuel signifie un pas de géant, considérant la courte durée du processus. Dans le cas de Miguel, l'intervenante l'a accompagné davantage pour qu'il reprenne confiance en son potentiel, stimulant ainsi sa participation. Selon nous, cette action peut signifier une diminution de la souffrance de l'enfant puisqu'au lieu de vivre un autre échec, Miguel a expérimenté la fierté de terminer son conte comme tous les autres enfants.

D'autre part, nous pensons que des rencontres avec la mère de Miguel, si elle avait accepté, auraient pu permettre à l'enfant de partager avec celle-ci ses émotions si profondément enfouies sous une carapace ou du moins, créer un moment de rapprochement où l'enfant se serait peut-être senti supporté. Nous croyons également que cette mère aurait peut-être également pu bénéficier de ces rencontres. Nous avons appris, durant notre courte expérience dans le milieu scolaire, que plusieurs parents jugés inadéquats et irresponsables auraient simplement besoin de soutien et d'écoute. L'approche familiale est sans aucun doute à ajouter à ce type d'intervention.

Nous considérons également que la verbalisation de la souffrance permet de l'atténuer ne serait-ce qu'un peu. Rosie a beaucoup exprimé sa souffrance à travers le jeu et en s'arrêtant d'elle-même lorsque cela devenait insoutenable. Sophie a progressivement laissé entrevoir ses blessures et s'est même risquée à nommer des pistes de solutions concernant ses peurs. Miguel, nous a laissé l'approcher et a osé s'ouvrir : graduellement il a trouvé le plaisir de participer et la fierté de nous en mettre plein la vue. Sans parler de tous les autres élèves du groupe qui ont surmonté également leur gêne pour prendre la parole et ont démenti leur croyance en leur incapacité d'écrire un conte! Plus des deux tiers des élèves s'en croyaient incapables au tout début du projet.

Retour sur la question de recherche

Par cette recherche, nous cherchions à connaître les effets de l'utilisation du conte comme support à une approche d'intervention psychosociale auprès des enfants. Nous désirions explorer de quelle manière l'identification aux personnages se réalisait et si les contes permettaient aux enfants de verbaliser des situations personnelles et ce, tant dans la phase de groupe qu'individuelle. Finalement, nous cherchions à découvrir si ce type d'intervention avait un impact sur le pouvoir d'agir des sujets à l'étude.

Par l'analyse des résultats, nous constatons que tant les contes racontés en classe que ceux construits par les enfants ont amené une prise de parole, une verbalisation de situations personnelles et parfois même l'expression de pistes de solutions. L'intervention de groupe, par son effet miroir, a encouragé les enfants ayant une plus faible estime de soi à prendre la parole et à tenter des réponses. De plus, chacun des enfants a rédigé son conte, même si au départ plusieurs d'entre eux s'en croyaient incapables. A partir de cette recherche qualitative, il est clair que l'intervention de groupe a permis une amélioration du pouvoir d'agir des enfants. C'est en pensant aux changements observables de la dynamique du groupe qu'il est possible émettre ce constat. En effet, nous avons souligné l'évolution des éléments tels que la solidarité, le respect et l'écoute des élèves durant le projet.

Dans les pages qui précèdent nous avons démontré que le processus d'identification s'est manifestement réalisé dans les cas de Rosie et Sophie. Les deux fillettes, à leur manière et à leur

rythme, ont clairement établi des parallèles entre leur situation et celle vécue par les personnages. Ainsi, elles ont permis à l'intervenante d'accéder à leur tumulte intérieur en utilisant leur création pour amorcer cet important dialogue. L'accompagnement mis en place est venu soutenir cette verbalisation, sans brusquer les sujets et en priorisant d'abord les mots de l'enfant avant tout élément d'interprétation.

En résumé, les trois études de cas ont révélé que chacun des enfants a renforcé son action de manière distincte : Rosie et Sophie ont verbalisé leur souffrance en s'identifiant aux personnages imaginaires et en s'appropriant leurs compétences⁴ tandis qu'en participant activement aux activités et en rédigeant un conte Miguel a démontré une nette évolution de son agir. Ainsi l'intervention a permis de vérifier les objectifs principaux visés au départ en montrant que le conte favorise la verbalisation de situations problématiques, permet de développer ou renforcer des compétences pour actualiser son pouvoir d'agir. Toutefois, même s'il demeure difficile de répondre à la question concernant la diminution de la souffrance ou du mieux-être de l'enfant, nous croyons que l'amélioration de leur pouvoir d'agir par leur participation au groupe ou par la verbalisation de leurs difficultés est en soi un pas concret vers un soulagement de celle-ci.

A la question qui demandait si l'intervention réalisée à partir du conte permet à l'intervenante de saisir davantage la réalité de l'enfant pour mieux le soutenir dans l'identification de problèmes, encore cette fois, nous répondons par l'affirmative. L'intervention de groupe a accéléré la création d'un lien significatif favorisant un rapprochement avec les enfants et les contes rédigés ont permis, dans plusieurs cas, d'enrichir les informations et parfois de confirmer les intuitions de départ. Nous pensons ici aux contes des trois sujets suivis, mais aussi aux récits des enfants non suivis en individuel mais que nous avons quand même appris à connaître.

En terminant, il est certain que nous avons expérimenté un projet novateur dans le cadre du renouvellement des pratiques en travail social et que celui-ci a permis d'explorer une pratique d'intervention intéressante.

⁴ Les fillettes se sont identifiées aux personnages de leur création mais elles ont également établi des liens avec des protagonistes des contes lus lors de l'intervention de groupe.

CONCLUSION

Ce mémoire s'intéressait aux manières dont une intervention psychosociale ayant recours à l'univers imagé de l'enfant, pouvait soulager sa souffrance et son mal-être. Nous voulions ainsi examiner de quelles façons l'accompagnement s'inspirant du conte de l'enfant favorisait le développement d'un pouvoir d'agir permettant de cheminer vers un mieux-être.

Un bon nombre d'enfants vivent quotidiennement une souffrance émotive intense, certains si discrètement que l'on oublie leur présence; plusieurs d'entre eux nécessiteraient une aide et un suivi intensif. Heureusement, certains reçoivent un soutien d'un orthopédagogue ou d'un psycho éducateur pour améliorer leurs compétences scolaires ou leur comportement en classe. Même si parfois le vécu émotif de ces enfants peut être abordé lors de ces rencontres, l'exploration des causes de souffrance n'est pas l'objectif principal visé par celles-ci. Voilà pourquoi, par le projet d'intervention décrit et analysé dans ce mémoire, nous souhaitions redonner une place importante et entière à une intervention sociale visant une approche globale en milieu scolaire primaire.

Cette intervention s'est grandement inspirée de la littérature existante démontrant les vertus thérapeutiques reliées à l'utilisation des contes dans le cadre d'une relation d'aide. En adoptant une approche inspirée de l'art thérapie pour définir la nature de l'accompagnement réalisé auprès des enfants, nous souhaitions soutenir l'expression de leur pouvoir d'agir. En effet, l'écriture de leur conte, la verbalisation de leur souffrance, de leurs peurs, de leur colère, de leurs espoirs et parfois même la formulation de pistes de solutions nous permettraient de constater le renforcement de leur agir et ce, à partir de leur création originale. Leur récit ouvrait ainsi une porte sur leur vécu émotif.

La première phase de l'intervention s'est déroulée dans un groupe de vingt-trois élèves de 4^e année. Tout en se voulant une préparation à un suivi individuel, les dix ateliers ont permis aux enfants d'explorer le caractère symbolique des contes, de commencer à appréhender les liens entre cet univers imaginaire et leur vécu émotif et à vivre un succès important en devenant des auteurs et des créateurs. Lors de cette étape, nous désirions initier les enfants à un processus

d'introspection et de verbalisation à partir des contes pour ainsi faciliter la rédaction de leur récit. Puis, les suivis individuels réalisés auprès de trois élèves ont permis d'approfondir la démarche amorcée en groupe. En effet, ces rencontres visaient essentiellement la verbalisation du vécu de l'enfant à partir de sa création : ainsi, au lieu d'opter pour le traditionnel dialogue utilisé en suivi thérapeutique ou psychosocial, nous avons choisi l'univers ludique pour établir une l'alliance de nature thérapeutique. À travers la relation d'accompagnement, l'intervenante a joué le rôle de guide et de médiatrice entre l'enfant et son conte favorisant ainsi la réalisation de liens entre son imaginaire et sa réalité. Ce suivi personnalisé s'est déroulé lors de trois rencontres individuelles où les processus d'identification et de transferts des compétences ont facilité la verbalisation de problèmes socio-affectifs et, par le fait même, renforcé le pouvoir d'agir des sujets.

Ainsi, malgré son caractère sommaire et expérimental, la recherche a permis de constater l'impact positif de l'utilisation du conte comme support à l'intervention psychosociale auprès des enfants.

Les principaux constats de l'étude

Même si les ateliers de groupe ne représentaient pas l'enjeu central de l'étude, leur pertinence ne fait aucun doute dans le cadre de l'intervention. Nous ne pouvons passer sous silence certains résultats prometteurs au point de vue du développement et de l'implantation de pratiques basées sur l'interdisciplinarité.

En premier lieu, nous avons vu par la phase de groupe que les enfants sont capables de s'intégrer dans une démarche d'utilisation du conte à des fins thérapeutiques. Suite à l'analyse des résultats sur cette partie du projet (chapitre 4), nous avons décrit de quelle manière le travail d'introspection et de verbalisation s'est graduellement mis en place au sein du groupe. Cette mise en train de la méthode a assurément facilité, sinon accéléré, son application plus poussée lors de la deuxième phase du projet. En effet, déjà familiarisés avec la façon de faire, les enfants suivis en individuel ont parfois eu recours au processus d'identification ou de transferts des compétences sans que l'intervenante n'y fasse allusion. Selon nous, cette appropriation de la démarche se révèle un exemple évident d'un renforcement du pouvoir d'agir.

D'autre part, l'évolution de la dynamique de groupe a entraîné l'apparition d'une solidarité grandissante entre les élèves. Les plus loquaces, ceux dont l'estime de soi se porte bien, ont appris à mieux écouter les plus effacés. Cette ouverture à l'autre et cette démonstration d'empathie a encouragé les plus fragiles à prendre la parole, à moins craindre la risée et à se faire davantage confiance. Certains d'entre eux, à l'écoute des témoignages des enfants plus confiants ont pris conscience de l'existence de mots pour décrire leur souffrance et du même coup de la possibilité de développer leur pouvoir d'agir. Bien entendu, l'accompagnement offert durant l'intervention de groupe, comme celui offert lors du suivi individuel, soutenait les valeurs de respect, d'écoute et d'empathie qui favorisent la prise de parole et le partage. Par ailleurs, comme toute la classe a participé au projet, les élèves choisis pour les suivis individuels n'ont pas ressenti l'effet stigmatisant habituellement associé à une image d'enfants à problèmes. Celle-ci est souvent accolée à ceux qui rencontrent la travailleuse sociale pendant les heures de cours, ce qui peut renforcer le sentiment d'exclusion souvent intériorisé par ces enfants.

Il reste clair que l'intervention de groupe prépare l'enfant au suivi individuel et, considérant les résultats obtenus auprès des deux fillettes, accélère le processus d'intervention. De plus, ayant observé l'enfant dans son milieu habituel, l'intervenante amorce son suivi avec une riche connaissance de celui-ci. À première vue, l'investissement financier associé à l'intervention de groupe peut sembler onéreux. Cependant, s'il était possible d'évaluer en coût le temps gagné lors d'un suivi individuel, les effets bénéfiques d'un dépistage préventif ainsi que le renforcement de la collaboration avec les enseignantes et les directeurs d'école, il serait peut-être étonnant de constater à quel point il s'agit d'un investissement plutôt que d'une dépense. Un peu de préventif ne vaut-il pas beaucoup de curatif?

D'autre part, l'analyse des rencontres individuelles a fourni des résultats révélateurs concernant l'utilisation du conte de l'enfant comme support principal à l'intervention sociale. En premier lieu, l'analyse de l'intervention de groupe a confirmé les informations obtenues en début de projet concernant la situation familiale difficile de Rosie et de Miguel et le manque important de confiance en soi de Sophie. Ces trois enfants ont été choisis pour l'étape individuelle parce que les symptômes de leur souffrance étaient nombreux et apparents. Il faut noter qu'aucun des trois enfants ne bénéficiait d'un suivi individuel de quelque nature que ce soit.

Tant Rosie que Sophie ont pu exercer à travers la démarche un meilleur pouvoir d'agir en s'identifiant à leur personnage. Ainsi, en établissant des parallèles entre leur imaginaire et leur réalité, elles ont pu verbaliser leur souffrance émotive. La douceur et le détour de la métaphore ont permis au processus d'intervention de se mettre rapidement en branle en un très court laps de temps.

Comme il a été amplement illustré au moment de la présentation des résultats, l'agir de Miguel, un exemple frappant d'enfant qui souffre silencieusement, a grandement évolué durant l'intervention de groupe. Malgré le court délai et considérant son état émotif, Miguel a su exprimer un renforcement étonnant sur le plan de sa participation, en rédigeant un conte qui traduit sa grande vulnérabilité et son espoir de s'en sortir. Il a ici su vivre un succès. Dans notre projet d'étude dont la pierre d'assise est l'approche basée sur l'art thérapie, l'expression symbolique du vécu émotif représente une étape importante de l'intervention.

Par ailleurs, le cas de Sophie a permis de constater l'efficacité du processus du transfert des compétences pour renforcer les aptitudes de résolution de problème. Lors de la deuxième rencontre, la fillette a partagé ses solutions pour vaincre son sentiment de peur vis-à-vis certaines activités sportives en s'appropriant le courage de l'héroïne de son conte. Miguel et Rosie auraient nécessité un suivi à plus long terme pour arriver à nommer des moyens pour enclencher un pareil processus de réparation. Toutefois, la colère et la tristesse ressenties par leurs personnages et exprimées par la voix de Rosie durant l'improvisation ou par l'écrit de Miguel, laisse entrevoir les possibilités du processus de transfert et d'acquisition de compétences. Dans des suivis à long terme, nous aurions encouragé les deux enfants à verbaliser ces émotions pour atténuer la souffrance qu'elles provoquent. Car si le petit lapin de Rosie et le petit robot de Miguel ont manifesté force et persévérance pour se sortir du pétrin, ne pouvons-nous imaginer pareil potentiel chez les deux enfants?

Lorsque s'amorce un processus de relation d'aide, l'intervenant souhaite soutenir la personne vers un état de mieux-être, tout en sachant que les solutions aux problèmes sont peut-être inexistantes au moment présent. Cette étude et cette expérimentation n'avaient pas comme prétention, surtout en un si court laps de temps, de pouvoir faire une grande différence dans la vie des trois enfants suivis. Toutefois, la relation d'accompagnement à partir de leur conte leur a

permis d'explorer et de renforcer leur pouvoir d'agir et d'obtenir par le fait même des effets et des résultats sur leur souffrance et leur estime de soi. Les processus d'identification et de transfert des compétences se sont d'ailleurs révélés des indicateurs efficaces pour mesurer cette évolution. En résumé, nous constatons que dans les trois études de cas le renforcement d'un pouvoir d'agir est notable et que les effets du conte comme support à l'intervention ont été bénéfiques pour les enfants rencontrés.

Les limites de cette étude

Il est toujours difficile de savoir si les résultats obtenus en fin de parcours ne sont pas reliés à des facteurs extérieurs à la recherche et à l'expérimentation. Cependant, la variété des informations issues de la collecte de données a permis de cumuler plusieurs observations directement reliées aux sujets, renforçant ainsi la validité des résultats. Certes, le caractère exploratoire de l'étude qui se construit autour de trois analyses de cas ne permet pas d'établir une généralisation des résultats obtenus. Toutefois, ceux-ci laissent entrevoir des avenues prometteuses concernant l'utilisation du conte comme support à l'intervention sociale et nous croyons pertinent de poursuivre cette expérience pour favoriser le mieux-être des enfants.

Le caractère hybride de ce projet de mémoire entremêlant processus de recherche et processus d'intervention a rendu très complexe l'analyse ainsi que la présentation des résultats. Par ailleurs, nous réalisons que ce projet divisé en deux phases d'intervention était très ambitieux dans le cadre d'un mémoire. La somme de données amassée a exigé un temps considérable pour les transférer, les organiser et finalement pour les analyser. La rédaction de ce mémoire, complexe et difficile, a exigé un investissement que nous n'avions pas imaginé. Selon nous, le groupe du départ aurait pu être composé d'une dizaine d'élèves et une seule étude de cas aurait été suffisante pour démontrer les effets du conte dans le cadre de cette étude.

Par ailleurs, les problèmes rencontrés lors de la recherche d'un site d'expérimentation ont retardé la réalisation de l'intervention. De plus, la mobilisation exigée du milieu pour la réalisation d'un tel projet doit préférablement être constante jusqu'à la fin. L'enseignante prise par de nouvelles exigences demandées par le ministère de l'Éducation concernant le retour des bulletins chiffrés, n'a pu s'impliquer comme prévu. Toutefois, la qualité de sa collaboration en

début de projet a permis le succès de son implantation. D'autre part, la stagiaire en enseignement, stimulée par le projet et très empathique vis-à-vis les enfants, nous a offert un support constant et a partagé de fines observations durant l'intervention de groupe enrichissant ainsi la collecte de données.

Quelques perspectives pour le futur

Les conclusions concernant les résultats obtenus durant la première phase du projet, nous ont convaincue de la pertinence des dix ateliers sur l'écriture de conte. Cette intervention s'inscrit dans l'apprentissage de compétences scolaires telles que la compréhension et l'analyse de texte, l'expression de ses opinions et l'écriture d'un conte. Puis, par sa forme alternative et novatrice, elle vient soutenir l'émergence de compétences sociales et personnelles en visant une meilleure estime de soi des enfants, particulièrement ceux qui connaissent des difficultés scolaires et familiales. L'intervention fait également découvrir toute la richesse du conte comme outil d'animation permettant à travers son détour symbolique une profondeur d'échange et parfois même la suggestion de solutions pour des conflits rencontrés dans la classe.

Par ailleurs, des élèves connaissant de graves troubles d'apprentissage, sans devenir les premiers de classe, peuvent mieux apprendre et reprendre espoir en leur potentiel à l'intérieur de projets qui tiennent compte de leur rythme et de leur situation personnelle. Comme nous l'avons constaté dans le cas de Rosie et Miguel, lorsque leur confiance en soi est encouragée et leur effort souligné, les chances de les voir s'épanouir sont meilleures (Levine, 2003, Duclos 2004). Voilà, pourquoi nous croyons en ces projets qui favorisent une collaboration interdisciplinaire entre le monde scolaire et celui du travail social. Cette intervention permet également de partager avec les enseignantes et de développer un savoir pour le dépistage et le repérage des enfants en souffrance. Pour ces raisons, il serait intéressant, voire pertinent, de partager les méthodes et techniques d'écriture de conte avec d'autres professionnelles, qu'elles soient enseignantes, travailleuses sociales ou autres, pour qu'elles puissent ainsi s'approprier le processus et le mettre en action auprès de d'autres jeunes et même auprès d'adultes. Dans le même ordre d'idée, l'approche d'animation adoptée pour soutenir le renforcement de l'estime de soi et du pouvoir d'agir, décrite dans la partie théorique puis complétée dans la description de l'intervention au chapitre 4, pourrait également être transférée à d'autres projets.

L'idée de développer un guide d'intervention n'est pas à écarter. Celui-ci pourrait regrouper des outils standardisés ainsi qu'une méthodologie d'intervention pour faciliter l'appropriation et la réalisation d'un tel projet, par exemple dans un groupe-classe. Toutefois, le suivi psychosocial ne ferait pas partie de ce guide, étant un acte réservé à certains corps professionnels.

Toutefois, il est important de souligner que même en l'absence d'une intervention de groupe, les principes et méthodes dégagés lors de l'expérimentation peuvent toujours être utilisés en intervention individuelle et ce, quel que soit le champ disciplinaire de l'intervenant. Les processus d'introspection et de verbalisation à partir des contes seront alors explorés en individuel pour que l'enfant puisse ensuite rédiger son conte. Il est clair que l'utilisation de la création de l'enfant pour renforcer son pouvoir d'agir demeure une piste clinique très intéressante même sans intervention de groupe. Toutefois, nous ne pourrions alors compter sur les bienfaits retirés lors d'un partage avec les pairs.

En résumé, considérant la pertinence sociale de cette intervention nous souhaitons qu'elle puisse être reproduite avec des adaptations et des améliorations. Nous pensons ici aux écoles primaires où des enfants connaissant des difficultés importantes ont réussi facilement à rédiger un conte, renforçant du même coup leur confiance en eux. D'autre part, nous espérons toujours qu'une intervention de cette nature puisse un jour se réaliser auprès des enfants vivant dans des familles d'accueil ou dans des centres jeunesse, dans le but de vérifier si cette expérience peut leur être bénéfique. Cela, sans jamais oublier la nécessaire implication des intervenantes du milieu pour privilégier l'approche interdisciplinaire et une intervention plus globale et congruente auprès des enfants. Ces nouvelles expériences permettraient d'approfondir cette recherche.

Ce projet d'intervention pourrait également développer plusieurs autres avenues, dont celle très importante qu'est le suivi familial. Dans une perspective à long terme, il aurait été profitable de rencontrer les parents pour les sensibiliser à la réalité de leurs enfants. Cela, sans jugement ou accusation, mais en utilisant le même outil, soit le conte de leur enfant. Si celui-ci agit doucement sur les petits, il peut sans aucun doute en faire autant auprès des adultes. Cette approche permettrait à certains parents démunis et souvent sévèrement jugés par les milieux, de recevoir du soutien eux aussi. (Groupe de réflexion sur la détresse des enfants, 2003)

En terminant, ce mémoire, comme celui de plusieurs de nos collègues de maîtrise en travail social, s'inscrit dans une logique de renouvellement des pratiques sociales. Nous y avons travaillé fort puisque ces projets animent la flamme qui nous a fait choisir cette profession. Pourtant, il semble que ceux qui décident des orientations en matière de santé et services sociaux, ne jugent pas encore possible d'intégrer ces nouvelles pratiques au système actuel. Il ne nous reste donc à espérer que nous trouverons tout de même le moyen de mettre à profit les efforts consentis pendant toutes ces années, pour le bien-être de ceux avec qui nous travaillons et peut-être aussi un peu, pour le nôtre.

ANNEXE A

GRILLE D'OBSERVATION POUR L'INTERVENTION INDIVIDUELLE

Composante	Indicateurs	Notes
1. Lien avec le conte écrit par l'enfant et sa réalité (identification et verbalisation)	<ul style="list-style-type: none"> - L'enfant s'identifie-t-il à un ou à des personnages de son conte? - L'enfant fait-il un lien avec le problème illustré par son conte et son vécu familial, scolaire ou autre? - L'enfant parle-t-il de ses problèmes lorsque l'intervenante discute de son conte avec lui? - L'enfant aborde-t-il d'autres sujets non illustrés dans le conte mais suscités par celui-ci? 	
2. Les compétences du personnage principal versus les compétences de l'enfant. (reconnaissance de ses compétences personnelles et sociales)	<ul style="list-style-type: none"> - Comment le personnage se sort-il de l'impasse? (s'il s'en sort dans le conte) - Comment l'enfant perçoit-il le héros de son conte au début du conte? À la fin du conte? (courageux? timide? puissant? souffrant? victime d'injustice?) - Quelles compétences ou qualités l'enfant distingue-t-il chez le héros? Quels défauts ou incompétences? - Fait-il des liens entre les qualités du héros et lui-même? Ses défauts? Ses compétences? - Croit-il qu'il peut développer les qualités ou les compétences du héros? 	

Composante	Indicateurs	Notes
3. Lien entre le conte et la résolution de problèmes. (compétences personnelles)	<ul style="list-style-type: none"> - L'enfant entrevoit-il des solutions réalistes à son ou à ses problèmes? Pense-t-il pouvoir les mettre en pratique? - L'enfant entrevoit-il des moyens pour se sentir mieux vis-à-vis ses problèmes s'il ne peut agir sur eux? Pense-t-il pouvoir les mettre en pratique? 	
4. L'enfant et son pouvoir d'agir	<ul style="list-style-type: none"> - L'enfant intervient-il davantage dans les rencontres depuis l'utilisation de son conte? - L'enfant aborde-t-il plus facilement ses problèmes? Semble-t-il plus à l'aise et confiant? - La chercheuse intervient-elle moins qu'auparavant pour connaître les pensées et les sentiments de l'enfant? - L'enfant fait-il davantage allusion à des actions de résolution de problèmes ou des façons de se sentir mieux? - L'enfant a-t-il une vision plus juste de ses qualités et de ses compétences? 	

ANNEXE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Projet de recherche : Conte et intervention sociale

Chers parents,

Je sollicite la participation de votre enfant au projet de recherche Conte et intervention sociale. Dans le cadre de ma maîtrise, je souhaite découvrir si la participation au projet d'écriture de conte améliore l'estime de soi des enfants et si le conte écrit peut s'avérer un outil facilitant l'intervention sociale auprès des enfants. La direction de l'école de votre enfant ainsi que son enseignante, Mme X, ont donné leur accord à ce projet.

Étape 1 : Atelier d'écriture de conte

Avec votre autorisation et l'accord de votre enfant, il sera invité à participer à dix ateliers d'écriture de conte dans la classe. Nous lui demanderons également de répondre à un questionnaire sur l'estime de soi au début, au milieu et à la fin du projet. Nous comptons également filmer les élèves durant les ateliers. Les ateliers auront lieu entre le 22 janvier 2008 et le 1er avril 2008.

La participation de votre enfant à cette recherche est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce qu'il participe à cette recherche, il demeure entièrement libre de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps. Pour les enfants qui ne participent pas au projet, des exercices leur seront proposés en classe par le professeur responsable du groupe. Toutefois, les autorisations signées et en lien avec cette lettre devront être respectées.

Deuxième étape : Rencontres individuelles

La deuxième étape du projet de recherche ne concernera que quelques élèves de la classe. En effet, suite à l'écriture du conte, cinq ou six élèves seront choisis pour participer à quelques rencontres individuelles avec la chercheuse. Ces rencontres avec l'enfant nous permettront de constater si l'utilisation du conte l'aide à trouver un mieux être. La chercheuse respectera en tout temps le rythme et le désir de discuter des enfants.

Confidentialité

Les vidéos et enregistrements seront utilisés par l'intervenante pour observer la dynamique des élèves en classe ainsi que pour promouvoir le projet d'écriture du Conte dans les écoles, CLSC ou autres institutions intéressées par le projet. Les noms des enfants ne seront pas divulgués lors de la transmission de ces images. Certains contes pourront également être publiés à des fins de diffusion de la recherche, mais l'identité des auteurs demeurera confidentielle. Toute donnée sur le questionnaire permettant d'identifier votre enfant sera enlevée au moment de sa transcription. Les notes prises durant les rencontres individuelles ne permettront nullement l'identification de l'enfant rencontré et ne seront utilisées que pour expliquer les résultats de la recherche. Seule l'équipe participant à la recherche, soit X, et la chercheuse, Mme Nathalie Robitaille, aura accès aux données

confidentielles. Ces dernières signeront un document attestant de leur engagement à respecter en tout temps cette confidentialité.

Autres informations

Il n'y a pas de risque associé à la participation de votre enfant à ce projet. Les activités d'écriture de conte proposées à votre enfant sont similaires à celles qu'il rencontre dans une journée de classe. En ce qui concerne les rencontres individuelles, soyez assurés que les parents dont les enfants seront choisis recevront des informations supplémentaires avant le début de cette étape et pourront confirmer à nouveau leur autorisation.

À titre d'information, Mme Robitaille a animé un projet d'écriture de conte en 2004 et en 2005 dans la classe de Mme X. L'enseignante, la direction, les parents, sans oublier les enfants, ont beaucoup apprécié le projet. La présente recherche désire approfondir l'effet bienfaisant des contes sur les enfants.

Si vous avez besoin de renseignements additionnels concernant cette étude, avant de donner votre autorisation ou même après, n'hésitez pas à me contacter. Il me fera plaisir de répondre à vos questions. Sachez aussi que notre étude a reçu l'approbation du Comité éthique du département de la maîtrise en travail social. Tout commentaire ou toute inquiétude relativement aux questions d'éthique de la recherche peut être adressé à la directrice du programme de maîtrise en travail social, Mme Ginette Berteau, au numéro (514) 987-3000 poste 7065.

Merci de votre collaboration et sachez qu'elle est grandement appréciée !

Nathalie Robitaille
Chercheure et Étudiante à la maîtrise

M. X, directeur.

Mme X, enseignante

Mme Nathalie Robitaille, chercheure

Pour toute information supplémentaire vous pouvez contacter Mme X au 514-.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

AUTORISATION PARENTALE

Projet de recherche : Conte et intervention sociale

AUTORISATION	OUI	NON
1. J'autorise mon enfant à participer aux ateliers d'écriture de conte.		
2. J'accepte que mon enfant soit filmé en groupe et que les images soient utilisées pour expliquer ou promouvoir le projet Conte et intervention sociale.		
3. J'accepte que le conte de mon enfant soit utilisé pour diffuser la recherche ou pour promouvoir le projet.		
4. J'accepte que mon enfant soit possiblement rencontré par la chercheure pour quelques rencontres. (Votre accord sera redemandé si tel était le cas).		

Nom de l'enfant :

Signature des parents:

Date :

Téléphone :

Veuillez retourner le formulaire d'autorisation au professeur de votre enfant dans l'enveloppe ci-jointe et conserver la lettre pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche.

ANNEXE C
LETTRE À LA MÈRE DE ROSIE



Montréal, le 26 mars 2008

Bonjour Mme XYZ,

Je désire tout d'abord vous remercier de m'avoir fait confiance en permettant à Rosie de participer aux rencontres individuelles, dans le cadre de ma maîtrise en travail social. Les résultats de ma recherche me portent à croire que les contes écrits par les enfants nous permettent de discuter de leurs rêves, leurs espoirs, leurs peines et leurs joies. Bref, de les connaître mieux!

Rosie a été très généreuse lors de sa participation même si ce n'était pas toujours facile pour elle de partager ses sentiments. Toutefois, nous nous sommes aussi bien amusées je crois! J'aimerais vous partager quelques éléments qui sont ressortis de nos rencontres avec, bien entendu, la permission de Rosie. Soyez assurée que cela reste entre Rosie, vous et moi.

Je tenais à vous dire que j'ai fait la connaissance d'une petite fille très sensible, émotive, créative et attachante. Elle m'a parlé beaucoup de son nouveau chaton, de sa petite sœur, de sa grand-mère et bien évidemment de vous, sa maman, qu'elle aime beaucoup.

Je me permets de vous dire que vous êtes très importante pour Rosie et j'ai senti qu'elle souhaiterait passer plus de temps avec vous. Comme le petit lapin de son conte, Rosie se sent parfois seule et elle aurait envie de s'amuser ou de faire ses devoirs avec sa maman. Il n'est pas toujours facile, en tant que parents et avec toutes les obligations que nous avons, de trouver le temps de s'amuser avec nos enfants. Parfois, il ne s'agit que de quelques courtes activités durant la semaine pour remplir de bonheur leur petit cœur!

Rosie ressemble aussi à Tania, la petite fille amérindienne de son conte. Elle m'a semblé aussi sensible, rieuse et joyeuse qu'elle. Rosie m'a dit qu'elle aimerait être comme Tania pour se promener plus dehors avec ses amies et, je crois, avec vous aussi.

Voilà, je désirais vous partager ce que ma recherche sur les contes écrits par des enfants m'a permis de découvrir sur votre fille. Si jamais vous avez des questions ou si vous voulez tout simplement me parler, il me fera plaisir de vous téléphoner. Vous n'aurez qu'à le dire à Rosie qui en informera son enseignante.

Encore une fois, merci beaucoup d'avoir accepté que Rosie participe à ma recherche et de m'avoir ainsi permis de comprendre davantage le pouvoir des contes en travail social. Soyez certaine que cela m'aidera beaucoup dans mon travail auprès de d'autres enfants.

Salutations à toute votre belle famille et merci du fond du cœur à Rosie pour son joli conte et pour nos beaux moments passés ensemble! Merci Rosie et bravo pour ta force qui te fait rebondir comme un petit lapin et ton si beau sourire!

Nathalie Robitaille

Étudiante à la maîtrise en travail social.

ANNEXE D

LETTRE AUX PARENTS DE SOPHIE



Montréal, le 26 mars 2008

Bonjour Mme et M. XYZ

Je désire tout d'abord vous remercier de m'avoir fait confiance en permettant à Sophie de participer aux rencontres individuelles, dans le cadre de ma maîtrise en travail social. Les résultats de ma recherche me portent à croire que les contes écrits par les enfants nous permettent de discuter de leurs rêves, leurs espoirs, leurs peurs, leurs peines et leurs joies. Bref, de les connaître mieux.

Sophie a été très généreuse lors de sa participation même si ce n'était pas toujours facile d'aborder certains sentiments. Toutefois, nous nous sommes aussi bien amusées je crois! J'aimerais vous partager quelques éléments qui sont ressortis de nos rencontres avec, bien entendu, la permission de Sophie. Soyez assurée que cela reste entre Sophie, vous et moi. Mais si vous me le permettez, je pourrai aussi partager certaines informations avec l'enseignante.

Sophie est une petite fille très sensible qui est capable d'empathie vis-à-vis des autres enfants. Elle m'a démontré à plusieurs reprises qu'elle sait défendre ses idées et ses opinions. Elle m'a partagé aussi ses craintes vis-à-vis des jeux de ballons et son désir de surmonter sa peur. Elle a trouvé des trucs pour faire face à son problème et je pense qu'avec persévérance elle y arrivera. Sophie n'a pas le désir de grimper sur la clôture comme la Sophie de son conte, mais elle désire surmonter ses craintes et je pense qu'elle peut y arriver! Les élèves ont appris que tout comme Gulliver, un personnage d'un conte lu en atelier, ils ne peuvent être bons dans tout. Sophie, sans devenir la meilleure au ballon pourrait toutefois y trouver du plaisir.

Sophie a aussi mentionné qu'elle aimerait bien apprendre à nager. Comme plusieurs élèves, elle aimerait savoir nager pour aller enfin sauter sur le tremplin! Et de prendre un cours avec d'autres enfants, lui donnerait l'occasion de se faire possiblement d'autres amies.

Elle m'a dit aussi aimer beaucoup le piano et que vous étiez les meilleurs parents du monde!

Voilà, je désirais partager avec vous et Sophie ce que ma recherche sur les contes écrits par des enfants m'a permis de découvrir sur votre fille. Si jamais vous avez des questions ou si vous voulez tout simplement me parler, il me fera plaisir de vous téléphoner. Vous n'aurez qu'à le dire à Sophie qui en informera son enseignante.

Encore une fois, merci beaucoup d'avoir accepté que Sophie participe à ma recherche et de m'avoir ainsi permis de comprendre davantage le pouvoir des contes en travail social. Soyez certains que cela m'aidera beaucoup dans mon travail auprès de d'autres enfants.

Salutations à toute votre belle famille et merci du fond du cœur à Sophie pour son joli conte et pour nos beaux moments passés ensemble! Et je te félicite pour ta persévérance et ton courage ma grande!

Nathalie Robitaille

Étudiante à la maîtrise en travail social.

ANNEXE E
LETTRE AUX PARENTS DE MIGUEL



Montréal, le 26 mars 2008

Bonjour Mme XYZ,

Je désire tout d'abord vous remercier de m'avoir fait confiance en permettant à Miguel de participer aux rencontres individuelles, dans le cadre de ma maîtrise en travail social. Les résultats de mon projet d'étude me portent à croire que les contes écrits par les enfants nous permettent de discuter de leurs rêves, leurs espoirs, leurs peines et leurs joies. Bref, de les connaître mieux!

Avec la permission de Miguel, j'aimerais vous partager quelques-unes de mes impressions. Les dix ateliers en classe ainsi que les deux rencontres individuelles avec Miguel, m'ont permis de découvrir un petit garçon sensible, silencieux, créatif et très intelligent. Au départ, lorsque Miguel a commencé à écrire son conte, il ne trouvait pas d'idées et semblait trouver cela difficile. Mais une fois parti, il n'a jamais arrêté d'écrire! Je dois vous dire que je trouve son conte vraiment intéressant et très beau. Le petit robot fait plein de gaffes mais ne se décourage pas. Soutenu par le papa robot, il finit par surmonter les obstacles par lui-même avec beaucoup de courage et une grande force intérieure!

Miguel, parfois m'a semblé triste. Mais malgré qu'il soit silencieux, il est très curieux et a beaucoup de choses à dire et à partager, je crois. Je suis très contente d'avoir fait sa connaissance. Vous avez un très gentil garçon.

Voilà, je désirais vous partager ce que ma recherche sur les contes écrits par des enfants m'a permis de découvrir. Si jamais vous avez des questions ou si vous voulez tout simplement me parler, il me fera plaisir de vous téléphoner. Vous n'aurez qu'à le dire à Miguel qui en informera son enseignante.

Encore une fois, merci beaucoup d'avoir accepté que Miguel participe à ma recherche et de m'avoir ainsi permis de comprendre davantage le pouvoir des contes en travail social. Soyez certaine que cela m'aidera beaucoup dans mon travail auprès de d'autres enfants.

Je désire également remercier Miguel du fond de mon cœur pour son merveilleux conte et pour nos beaux moments passés ensemble! Merci Miguel et bravo pour la persévérance que tu as démontrée tout au long du projet conte et continue d'écrire tu as beaucoup d'imagination et de choses à dire!

Nathalie Robitaille

Étudiante à la maîtrise en travail social.

ANNEXE F
FORMULAIRE D'ÉVALUATION PAR LES PARTICIPANTS



Il était une fois...

Évaluation du projet Conte

Nom :

1. Qu'est-ce que tu as appris sur les contes?

2. Qu'est-ce que tu as appris sur toi?

3. Dis-moi ce que tu as aimé ou pas aimé.

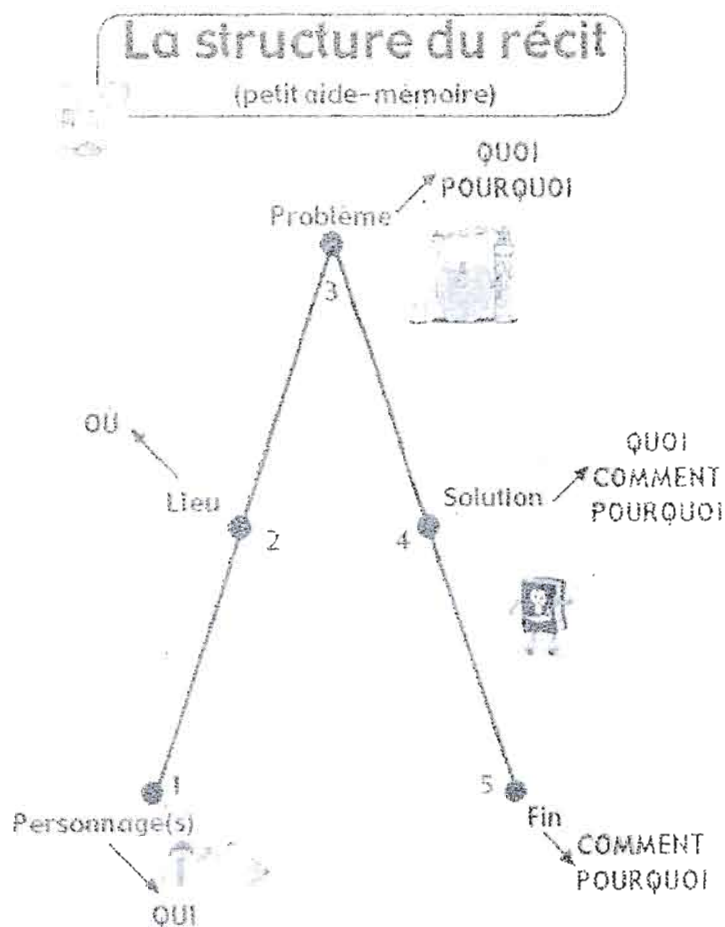
4. Qu'est-ce qui te rend le plus fier dans la réalisation de ce projet?

5. Qu'est-ce que tu retiens le plus du projet?

Bravo, je suis fière de vous! Vous avez tous et toutes super bien participé!

ANNEXE G

LA STRUCTURE DU RÉCIT



C'est l'histoire de ...

Inspiré de Helen Frost et de l'ouvrage de Émile et Frédéric Dujardin



Retour

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM LE ROCH, S. (2006). *L'imaginaire qui guérit*.
http://www.radiocanada.com/par4/eqp4c/sa/st_conte.html.
- AYOTTE, V., FOURNIER, M. et H. RIBERDY. (2009). *La détresse psychologique des enfants et des adolescents montréalais... l'expression de différentes réalités?* Direction de la santé publique. Agence de la santé et de services sociaux de Montréal. Enquête sur le bien-être des jeunes Montréalais. Rapport thématique No 2.
- BEAUVOLSK, M-A., RENAULT, G. et A. VAN DE SANDE. (2002). *Le travail social : théorie et pratique*. Gaétan Morin, Boucherville.
- BETTELHEIM, B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Laffont, Paris.
- BOSSÉ, M. (2003). *Initiation à la pratique psychothérapeutique auprès de l'enfant*. Méridiens. Montréal.
- BOUCHER, D. et DAUMAS-SAAB, C. (2004). « Il était une fois un groupe d'enfants à l'hôpital Jean-Talon. » *Revue Intervention*. Vol. 121. Montréal. p. 120-124.
- BOURGEAULT, G. (2004). « L'intervention sociale comme entreprise de normalisation et de moralisation. Peut-il en être autrement? À quelles conditions? » *Nouvelles Pratiques Sociales*. Vol. 16 No.2. Presses de l'Université du Québec. Sillery.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : comprendre, prévenir, intervenir*. Québec.
- DE SAINT-PAUL, J. (1999). *Estime de soi, confiance en soi*. Inter Éditions. Paris.
- DRAPEAU, S., BEAUDOIN, S. et R. MARCOTTE. (2000). « La résilience des jeunes en contexte de placement : implications pour l'intervention ». *Revue Intervention*. Vol. 112, p. 37-43.
- DUCLOS, G. (2004). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Éditions de l'hôpital Sainte-Justine. Montréal.
- DUPONT, M-A., MASSIE, J. et J. GRATTON. (2006). *Portrait sociosanitaire de la population du CSSS de la pointe de l'île : la santé mentale des jeunes*. Agence de santé et des services sociaux du Montréal métropolitain. Montréal.
- GALLAGHER, R. (2005). *Le problème du suicide chez les enfants... Comprendre et agir à l'école primaire. Guide de repérage et de référence à l'intention du personnel scolaire*. Direction de la santé publique Gaspésie-Îles de la Madeleine. Gaspé.

- GAUTHIER, B. (1998). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Presses de l'Université du Québec. Sillery.
- GERRING, J. (2007). *Case Study Research: principles and practices*. Cambridge University Press. Cambridge.
- GORDON, D. C. (2002). *Contes et métaphores thérapeutiques : apprendre à raconter des histoires qui font du bien*. Inter Éditions. Paris.
- GROULX, Lionel H. (1994). « Liens recherche et pratique : les thèses en présence. » *Nouvelles Pratiques Sociales*. Vol. 7 No.2. Presses de l'Université du Québec. Sillery.
- GROUPE DE RÉFLEXION SUR LA DÉTRESSE DES JEUNES AU PRIMAIRE. (2003). *Document de réflexion*. Table de concertation jeunesse Villeray et Petite Patrie. Montréal.
- GUÉDON, M-C. (1982). *Rapport de recherche sur les modèles de pratiques en service social*, sous la direction de ALARY, J., École de Service Social de l'Université de Montréal. Montréal.
- HAESEVOETS, Y-H. (2000). *L'enfant en questions : de la parole à l'épreuve du doute dans les allégations d'abus sexuel*. De Boeck. Bruxelles.
- HÉTIER, R. (1999). *Contes et violences : enfants et adultes face aux valeurs sous-jacentes du conte*. Presses Universitaires de France. Paris.
- HOULFORT, N. et F. SAUVÉ. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. École nationale d'administration publique. Montréal.
- HUOT F., COUTURIER Y. (2004). « L'examen des usages de la théorie en intervention sociale. » *Nouvelles Pratiques Sociales*. Vol. 16 No.2. Presses de l'Université du Québec. Sillery.
- KOPP, Sheldon B. (1971). *Metaphors from a psychotherapist*. Science and Behavior Books. Palo Alto.
- LAMOUREUX, A. (1995). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Beauchemin. Montréal.
- LE BOSSÉ, Y. et F. DUFORT. (2000). « Le pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des communautés : une autre façon d'intervenir. » in DUFORT, F. et J. GUAY Eds. *Agir au cœur des communautés : le psychologue communautaire comme agent de changement social*. Presses de l'Université Laval. Québec.
- LEFRANÇOIS, R. (1992). *Stratégie de recherche en sciences sociales*. Presses de l'Université de Montréal. Montréal.
- LEVINE, M. (2003). *À chacun sa façon d'apprendre*. Éditions ADA. Varennes.

- LUNEAU, S. (2004). *Vivre un sentiment de compétence sociale*. Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine. Montréal.
- MALCHIODI, C.A. (2003). *Handbook of Art Therapy*. The Guilford Press. New York.
- MEASROCH, C. (2000). *Sorcières et moutons : une exploration de l'inconscient enfantin*. Stanké. Montréal.
- MILL, J.C. et R.J. CROWLEY. (1986). *Métaphores thérapeutiques pour enfant*. Hommes et perspectives. Marseille.
- PAÏN, S. et G. JARREAU. (1994). Sur les traces du sujet : théorie et technique d'une approche art-thérapeutique. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel.
- PROPP, V. (1970). *Morphologie du conte*. Éditions du Seuil. Paris.
- QUIVY, R. et L. VAN CAMPENDHOUDT. (2006). *Manuel de recherches en sciences sociales*, 3^e édition. Dunod. Paris.
- PARAZELLI, M., HEBERT, J., HUOT, F., BOURGON, M., GELINAS, C., LAURIN, C., LEVESQUE, S., RHEAUME, M et S. GAGNON. (2003). « Les programmes de prévention précoce : fondements théoriques et pièges démocratiques. » *Revue Service Social*. Vol. 50, pp. 81-121. Presses de l'Université Laval. Ste-Foy.
- RACHÉDI, L. (2010). *L'écriture comme espace d'insertion et de citoyenneté pour les immigrants*. Presses de l'Université du Québec. Québec.
- RACINE, Guylaine. (2000). « La construction de savoirs d'expérience chez des intervenants d'organismes communautaires. » *Nouvelles Pratiques Sociales*. Vol. 13, No. 1. Presses de l'Université du Québec. Sillery.
- RAGUENET, G. (1999). *La psychothérapie par le conte*. L'Harmattan. Paris.
- RANGER, D. (2004). *L'art-thérapie comme stratégie de changement dans un contexte préscolaire*, Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en éducation. Université du Québec en Outaouais. Hull.
- RODGERS, C. (1968). *Le développement de la personne*. Dunod. Paris.
- ROYER, J. (1995). *Que nous disent les dessins d'enfants?* Hommes et perspectives. Paris.
- SADLIER, K. (2003). *Le petit chaperon rouge et les sept bouquetins revisités : L'utilisation des contes de fées en psychothérapie avec une jeune enfant abusée sexuellement*.
[http://www.jidv.com/SADLIER.K-JIDV2003-1-\(3\).htm](http://www.jidv.com/SADLIER.K-JIDV2003-1-(3).htm)
- SCHÖN, D. (1994). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans un agir professionnel*. Editions Logiques. Montréal.

- SOULET, M-H. (2004). « Penser l'action en contexte d'incertitude : une alternative à la théorisation des pratiques professionnelles? » *Nouvelles Pratiques Sociales*. Vol. 16, No.2. Presses de l'Université du Québec. Sillery
- TANAKA, M., KAKUYAMA, M. et M.T. URHAUSEN. (2003). « Drawing and Storytelling as Psychotherapy with Children. » in MALCHIODI, C.A. Ed. *Handbook of Art Therapy*. The Guilford Press. New York.
- TAPPOLET, U. (1983). *La thérapie par les marionnettes et les contes de fées*. Association des Marionnettes et thérapie. Numéro 15. Paris.
- TRUDEL, M. et S. MONGEAU. (2008). *L'accompagnement par l'art d'enfants gravement malades : un espace de création, de jeu et de liberté*. Presses de l'Université du Québec. Québec.
- VICK, R. M. (2003). « A Brief History of Art Therapy. » in MALCHIODI, C.A. Ed. *Handbook of Art Therapy*. The Guilford Press. New York.
- VON FRANZ, M.L. (1980). *L'interprétation des contes de fées*. Fontaine de pierre. Paris.
- _____. (1995). *L'interprétation des contes de fées ; suivi de L'ombre et le mal dans les contes de fées*. Albin Michel. Paris.
- ZÙNIGA, R. (2007). *Évaluer et planifier l'action sociale*. Presses de l'Université de Montréal. Montréal.